

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav informačních studií a knihovnictví

Studijní program a obor: Informační studia a knihovnictví

Diplomová práce

Bc. Kateřina Šafratová

Vliv rodinného prostředí na čtenářství adolescentů

Influence of family environment on adolescent reading

Praha 2020

Vedoucí práce: PhDr. Landová Hana, Ph.D.

Poděkování:

Děkuji vedoucí mé práce, PhDr. Haně Landové, Ph.D. za cenné rady, připomínky a vstřícný přístup. Dále bych ráda poděkovala všem respondentům a pedagogickým pracovníkům, kteří mi pomohli s realizací praktické části této práce.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 8. prosince 2020

.....

Kateřina Šafratová

Identifikační záznam

ŠAFRATOVÁ, Kateřina. *Vliv rodinného prostředí na čtenářství adolescentů*. Praha, 2020. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav informačních studií a knihovnictví. Vedoucí diplomové práce PhDr. Hana Landová, Ph.D.

Abstrakt

Diplomová práce se ve své teoretické části zabývá čtenářským vývojem, rodinným prostředím ve spojitosti se čtenářstvím a dalšími faktory, které čtenářství ovlivňují. Vytvořen byl také seznam dalších výzkumů – zahraničních a českých, které se čtenářstvím adolescentů zabývají. Cílem práce bylo zjistit, jak rodinné prostředí a další faktory ovlivňují čtenářství adolescentů. V praktické části tak byl proveden vlastní výzkum vlivu rodinného prostředí a dalších faktorů na čtenářství adolescentů. Použity byly metody dotazníku, focus group a individuálních kvalitativních rozhovorů.

Klíčová slova

Adolescenti, čtenářství, rodina, vliv rodinného prostředí, faktory ovlivňující čtenářství

Abstract

The diploma thesis, in its theoretical part, focuses on reading development, family environment in connection with reading and other factors, which influence reading. A list of other researches – foreign and Czech, which deal with adolescent reading – was also created. The aim of the work was to find out how the family environment and other factors affect the reading of adolescents. In practical part of this diploma thesis, the research of influence of family environment and other factors on reading of adolescents was made. The methods of questionnaire, focus group and individual qualitative interviews were used.

Keywords

Adolescents, reading, family, influence of family environment, factors influencing reading

Obsah

1. Úvod	9
2. Vývoj čtenáře.....	10
2.1 Období prenatálního vývoje	10
2.2 Období nemluvněte.....	10
2.3 Období batolete.....	11
2.4 Předškolní věk	11
2.5 Mladší školní věk.....	13
2.6 Střední školní věk	14
2.7 Starší školní věk.....	15
2.8 Dozrávání.....	15
3. Čtenářství a vazba mezi rodinným prostředím a čtenářstvím dítěte	17
3.1 Vazba mezi rodinným prostředím a čtenářstvím dítěte	17
3.2 Vzdělání rodičů a čtenářství dětí.....	18
3.3 Finanční situace v rodině.....	19
4. Podpora čtenářství v rodině	20
4.1 Společné čtení rodičů s dětmi.....	20
4.1.1 Jaký mají děti názor na přecítání	21
4.2 Čtenářský vzor.....	21
4.2.1 Učitelé jako čtenářský vzor.....	21
4.2.2 Knihovníci jako čtenářský vzor	22
4.3 Čtení a sourozenci.....	22
5. Další faktory, které mohou ovlivnit čtenářství	24
5.1 Motivace.....	24
5.2 Pozornost	25
5.3 Pohlaví	25
5.4 Typy čtených textů	26
6. Elektronická média	27
6.1 Elektronické zařízení pro čtení knih	27
6.1.1 Digitální obsah.....	28

6.1.2	Elektronické zařízení pro čtení knih a situace u dětí a mládeže v České republice	28
6.2	Televize a čtenářství	29
6.3	Počítačové hry a čtenářství	29
7.	Vybrané výzkumy čtenářství adolescentů – české i zahraniční	30
7.1	České děti a mládež jako čtenáři (2017)	30
7.2	Česká čtenářská republika: generace, fenomény, životopisy	31
7.3	Reading engagement and school achievement of lower secondary school students	31
7.4	Book Reading in Leisure Time: Long-Term changes in young peoples' book reading habits	31
7.5	Britské výzkumy organizace National Literacy Trust	31
7.5.1	Children's and Young People's Reading in 2012: Findings from the 2012 National Literacy Trust's annual survey	31
7.5.2	Young People's Reading: The Importance of the home environment and family support: More findings from our national survey	31
7.5.3	Family Matters: The Importance of Family Support for Young People's Reading: Findings from the National Literacy Trust's 2011 annual literacy survey	32
7.5.4	Why Families Matter to Literacy: A brief research summary	32
7.6	The Complex World of Adolescent Literacy: Myths, Motivations and Mysteries	32
7.7	Reading with families: Taking a historical perspective	32
7.8	The Role of Parents in Adolescents' Reading Motivation and Activity	33
7.9	Exposure to Family Violence and Reading Level of Early Adolescents	33
7.10	Socio-Family Context and Its Influence on Students' PISA Reading Performance Scores	33
8.	Projekty na podporu čtenářství v České republice, které zapojují do procesu rodinu	34
8.1	Bookstart – S knížkou do života	34
8.1.1	Případová studie – zapojení Městské knihovny Lovosice do projektu Bookstart	34
8.2	Noc s Andersenem	35
8.3	Celé Česko čte dětem	35
8.4	Akce, které cílí na podporu čtenářství u adolescentů	36
9.	Vlastní výzkum vlivu rodinného prostředí na čtenářství adolescentů	37
9.1	Pilotní studie	37
10.	Metodologie	39
10.1	Výzkumné deníky	39
10.2	Dotazníky	39

10.3	<i>Focus group</i>	40
10.4	<i>Kvalitativní rozhovory</i>	41
11.	Výzkum – dotazníkové šetření	42
11.1	<i>Hypotézy</i>	42
11.2	<i>Výsledky dotazníkového šetření</i>	46
11.3	<i>Charakteristika respondentů</i>	46
11.4	<i>Respondenti a čtení</i>	46
11.4.1	Jak se respondenti vnímají jako čtenáři	49
11.4.2	Četnost čtení mezi respondenty	49
11.5	<i>Důvody nečtenářství</i>	50
11.5.1	Problémy s pozorností	51
11.6	<i>Rodinné prostředí a čtenářství</i>	51
11.6.1	Čtení a předčítání doma	52
11.6.2	Čtení a sourozenci.....	55
11.6.3	Čtení a rodiče.....	57
11.7	<i>Výběr knih, knihy jako dárek, elektronické knihy</i>	58
11.8	<i>Volný čas respondentů</i>	60
11.9	<i>Analýza odpovědí na otevřené otázky</i>	61
11.10	<i>Závěr dotazníkového šetření</i>	69
12.	Další metody výzkumu: focus group a individuální rozhovory	72
12.1	<i>Focus groups</i>	72
12.2	<i>Analýza focus groups</i>	72
12.3	<i>Závěr – focus groups</i>	74
12.4	<i>Individuální rozhovory</i>	75
12.5	<i>Analýza individuálních rozhovorů</i>	75
12.6	<i>Závěr – individuální rozhovory</i>	81
13.	Syntéza získaných dat z použitých metod	82
13.1	<i>Rodinné prostředí a čtenářství</i>	83
13.2	<i>Srovnání jednotlivých typů studia</i>	84
14.	Srovnání práce s českým výzkumem České děti a mládež jako čtenáři	85
15.	Závěr a diskuse	86

16. Reference	89
Seznam obrázků.....	i
Seznam tabulek	i
Seznam grafů.....	ii
Přílohy.....	iii
<i>Příloha 1 – Dotazník.....</i>	<i>iii</i>
<i>Příloha 2 – Informovaný souhlas (dotazník).....</i>	<i>xi</i>
<i>Příloha 3 – Informovaný souhlas (rozhovor).....</i>	<i>xii</i>
<i>Příloha 4 – Informovaný souhlas (focus group)</i>	<i>xiv</i>
<i>Příloha 5 – Tabulka rozdělení respondentů na čtenáře a nečtenáře</i>	<i>xv</i>

1. Úvod

Tématu dětského čtenářství jsem se věnovala již ve své bakalářské práci, ve které jsem vyhledávala výzkumy dětského čtenářství, které se konaly v letech 2010–2017 v Evropě. Výsledkem mé práce byla hlavně doporučení vzniklá pro výzkum České děti jako čtenáři (Prázová a kol., 2014).

Už v průběhu psaní bakalářské práce mě zaujaly studie, které se zabývaly vlivem rodinného prostředí na čtenářství dětí. Osobně rodinné prostředí považuji za jeden z nejvíce formujících faktorů pro výchovu budoucího čtenáře – i samotný výzkum České děti a mládež jako čtenáři (Friedlaenderová a kol., 2018, s. 46) hodnotí rodinné prostředí jako klíčový faktor ovlivňující dětské čtenářství.

V teoretické části své diplomové práce jsem na práci bakalářskou navázala v tom, že jsem vybrané výzkumy a oblasti, které se týkají čtení, rodinného prostředí a dalších ovlivňujících faktorů na základě nalezené literatury více popsala.

Protože je toto téma velice bohaté, zaměřila jsem se pouze na vybrané části, které mě nejvíce zaujaly a které jsem považovala za nejdůležitější. Popisovala jsem vazbu mezi rodinným prostředím a čtenářstvím dítěte – vliv vzdělání rodičů, finanční situace v rodině, společného čtení rodičů s dětmi a čtení se sourozenci na čtenářství dětí. Dále jsem se zaměřila na tematiku čtenářského vzoru, motivace, pozornosti, pohlaví, typu čtených textů a elektronických médií.

V praktické části diplomové práce jsem uskutečnila svůj vlastní výzkum toho, jak rodinné prostředí adolescenty v jejich dětském věku ovlivnilo v jejich budoucím čtenářském chování a jak ovlivnilo jejich vztah ke čtenářství. Kromě rodinného prostředí jsem se zaměřila i na další faktory, které mohou adolescenty ovlivnit v jejich vztahu ke čtení a čtenářství (škola – zejména povinná četba, názory adolescentů na čtenářství, udržení pozornosti a kolektiv, ve kterém se jedinec pohybuje).

Cílovou skupinu adolescentů jsem si vybrala záměrně, protože (i jak se uvádí ve výzkumu Zasacké a Bulkowského, 2017, s. 78) adolescenti „*již prošli socializačními procesy v dětství*“, a tak je pravděpodobné, že určité postoje a hodnoty budou mít již zformované. Zároveň je tato skupina metodologicky přístupnější.

Diplomová práce od úvodu po závěr čítá 146 088 znaků včetně mezer, což je v přepočtu cca 81,16 normostran.

2. Vývoj čtenáře

Každé dítě prochází psychickým a čtenářským vývojem, kterému se mnoho autorů ve svých publikacích věnuje¹. Stručně i já popíši pro potřeby práce vývoj dítěte se zaměřením na čtenářství.

Různí autoři přistupují k dělení vývojových fází čtenáře jinak. Vášová (1980, s. 30–31) rozděluje vývoj dětí pro potřeby zkoumání čtenářství podle „*psychofyziologických věkových zvláštostí s přihlédnutím k potřebám pedagogiky*“ do osmi kategorií:

1. *Období prenatálního vývoje*
2. *Období nemluvněte*
3. *Období batolete*
4. *Období předškolní*
5. *Mladší školní věk*
6. *Střední školní věk*
7. *Starší školní věk*
8. *Dozrávání* (Vášová, 1980, s. 30-31)

Přechod mezi jednotlivými fázemi je plynulý, fáze nejsou jednoznačně vyhraněné.

2.1 Období prenatálního vývoje

Někteří autoři (Chaloupka, 1995; Vášová, 1980) se ve svých textech zmiňují i o tom, že čtenářství se vyvíjí už v prenatálním období života dětí. V prenatálním období „*plod na základní úrovni vidí, slyší, je schopen se učit, má vyvinutou chuť, je schopen cítit*“ (Šulová, 2010, s. 13). Proto má smysl už v tomto období na plod mluvit, zpívat mu a předčítat.

Chaloupka (1995, s. 7) uvádí, že rozhodující význam má i to, jak se matka dítěte chová před jeho narozením. Jestli „*si v době těhotenství čte, zpívá, vezme do ruky knihu básní*“.

Vášová (1980, s. 33) se zase na vývoj dítěte dívá z pohledu matky – „*budoucí matka se má vyvarovat nervových rozrušení, otřesů a špatné nálady*“, takže by zde mohla hrát úlohu i vhodně zvolená četba matky v těhotenství.

2.2 Období nemluvněte

Obdobím nemluvněte se rozumí první rok života dítěte. V tomto období se dítěti začíná rozvíjet vnímání, reflexy a celkově za jeden rok udělá takový pokrok, s jakým se ve svém životě už později nesetká (Vášová, 1980, s. 33; Chaloupka, 1982, s. 61).

¹ Např. Vášová (1980), nebo Homolová (2013)

„Chceme-li hovořit o počátcích dětského čtenářství, musíme jít k počátku těchto počátků, k té fázi života dítěte, kdy čtenář ještě nečte a s uměleckou slovesností se setkává postupně jinak, naslouchá jí nebo vnímá ve vizuálně akustickém spojení např. v televizi či prohlížením knížky souběžně s tím, jak mu někdo vypravuje pohádkový příběh apod.“ (Chaloupka, 1982, s. 62)

Vhodné je jednoročnímu dítěti ukazovat jednoduché a výrazné obrázky (Vášová, 1980, s. 33) – např. leporela, nebo zapojovat říkanky a básničky s pohybem.

2.3 Období batolete

Druhý až třetí rok života je batolecím obdobím dítěte. Dítěti se v tomto období rozvíjí představivost, paměť. U těchto dětí lze začít rozvíjet vztah ke knihám. Mezi vhodné dokumenty patří obrázky, obrázkové knížky, leporela, říkanky a krátké, hodně dějové pohádky (Vášová, 1980, s. 34).

V tomto období je také vhodné děti začít učit správnému zacházení s knihami – *„nedovolovat jim do knihy malovat, vytrhávat z ní listy, učit dítě prohlížet si knížku s čistýma rukama, vsedě apod.“* (Vášová, 1980, s. 34-35).

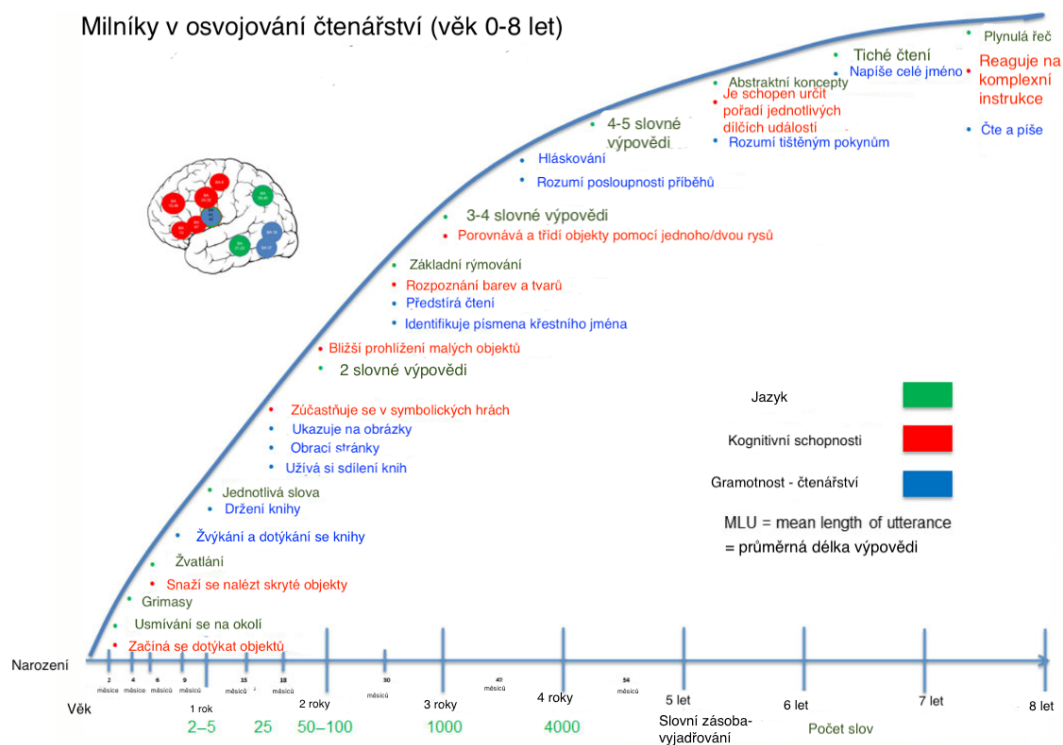
2.4 Předškolní věk

Za předškolní věk je považován věk mezi třetím až šestým rokem života. Výrazným vývojem zde prochází poznávací procesy – zrak, sluch, vnímání prostoru a času, dále se rozvíjí i řeč, způsob komunikace, emoce (Homolová, 2013, s. 12–21). *„Všechny tělesné orgány jsou rozvinuty ve své anatomii i funkci a dítě je schopno konat s dostatečnou přesností všechny základní pohyby“* (Vášová, 1980, s. 35).

Velkou roli v tomto období pro děti zastává také hra (Homolová, 2013, s. 16; Vášová, 1980, s. 35). Silný vliv zastává i pohádka, která pomáhá rozvíjet čtenářství dítěte (Vášová, 1980, s. 36).

Za vhodné materiály pro tuto věkovou skupinu považuje Homolová (2013, s. 52–64) kromě pohádek leporela, poezii, knihy s prostorovými obrázky, říkadla, příběhy o zvířátkách, příběhovou prózu (která *„zobrazuje pravděpodobné události z reálného života dítěte představující základní a typické modely mezilidských vztahů a životních komunikací“*) a rodičovská vyprávění realistických příběhů.

Předčítání je v tomto věku faktorem, který děti silně ovlivňuje. Věnuji mu proto samostatnou kapitolu (4.1).



Obrázek 1- Upraveno podle Horowitz-Kraus a kol., 2017, s. 540 - Milníky v osvojování čtenářství (věk 0-8 let)

V tomto přehledném grafu (Horowitz-Kraus a kol., 2017, s. 540)² je zobrazen vývoj dětského čtenáře od narození do osmi let – tedy konce předškolního věku / začátku mladšího školního věku. Pro účely práce popíšu milníky čtenářského vývoje dítěte. První kontakt s knihou zde autoři popisují přibližně v devátém měsíci života dítěte, kdy dítě knihu bere do úst a dotýká se jí. V jednom roce dítě poprvé knihu drží, v 18 měsících je již schopno ukazovat na obrázky, otáčet stránky knihy a užívat si sdílené čtení. Ve 30 měsících dítě začíná předstírat čtení a identifikovat písmena křestního jména. Také „umí pojmenovat a popsat oblíbené postavy a obrázky a převyprávět jednoduché příběhy“ (překlad vlastní; Horowitz-Kraus a kol., 2017, s. 541). Další čtenářský milník přichází podle autorů před čtvrtým rokem života dítěte, kdy umí hláskovat a rozumí posloupnosti příběhů. Mezi pátým a šestým rokem svého života už chápe piktogramy, mezi šestým a sedmým rokem již umí napsat své jméno. V období mezi sedmým a osmým rokem již dítě umí číst.

² Graf jsem do práce zařadila, protože mi přišel zajímavý. Jeho autoři ovšem pochází z Izraele. Je tedy možné, že data popisují děti, které čtou v hebrejštině, a jeho výsledky tím tak mohou být ovlivněny (např. MLU).

2.5 Mladší školní věk

Mladší školní věk je období od sedmi nebo osmi let do 11 let dítěte (záleží, kdy dítě započne svou školní docházku). V tomto období děti prochází velkými změnami – stávají se z nich školáci. Vášová (1980, s. 36) toto období rozděluje ještě na dvě podkategorie – období od 6 do 8 a od 8 do 11 let věku dítěte.

V tomto období děti začínají mít smysl pro povinnost, hru v jejich životě nahrazuje vzdělávání. Zpočátku si v tomto věku ještě samy pro zábavu nechtou, ale stále vyžadují předčítání (Vášová, 1980, s. 37).

„Dítě se v prvních letech školní docházky učí technice čtení a psaní, nachází se v etapě počáteční čtenářské gramotnosti“ (Homolová, 2013, s. 112). Na začátku je čtení ale pro děti problematické, a tak je důležité, aby děti o čtení neztratily zájem. Proto je třeba, aby rodiče a učitelé dětem předčítali i v období, kdy už čtou samy, a tím je motivovali (Homolová, 2013, s. 112).

„Kromě říkanek, básniček a pohádek se dítě začíná zajímat o příběhy jiných dětí, o tematiku ze školního prostředí, které je pro ně nové a tím i přitažlivé“ (Vášová, 1980, s. 38–39). Přibližně od třetího ročníku se v četbě dětí odráží i jejich zájem o témata, která probírají ve škole (Vášová, 1980, s. 38–39).

Zatímco Toman (1999, s. 5) popisuje silnou schopnost dítěte identifikovat³ se se čteným příběhem v období mladšího školního věku, Homolová (2013, s. 29) tento jev dává do souvislosti už s věkem předškolním.

Této věkové kategorii se věnoval i výzkum České děti a mládež jako čtenáři (Friedlaenderová a kol., 2018, s. 24). Z výsledků vyplynulo, že dotazované děti ve věku šesti až osmi let trávily v týdnu denně přibližně 20 minut čtením – ať už četbou do školy, společným čtením s rodiči nebo samostatným čtením. O víkendu se čas věnovaný četbě nijak nezvyšoval. Zkoumány byly i názory dětí na čtení. *„Více než polovina mladších dětí ve věku 6–8 let odpověděla v roce 2017, že čtení knih je zábavné. Že čtení je důležité pro vzdělání si myslí jedna třetina dětí ve věku 6–8 let a 30 % dětí říká, že číst knihy je nutí hlavně rodiče“* (Friedlaenderová a kol., 2018, s. 47). Mezi děti, které se cítí, že je rodiče číst nutí, patří hlavně chlapci, děti rodičů s nižším stupněm vzdělání a děti, kterým rodiče nikdy nečetli. *„Nejméně početnou skupinu tvoří děti, které si myslí, že čtení je trochu trapné, čtení je pro mě ztráta času a čtení knih je dnes již zastaralé nebo nemoderní.“* (Friedlaenderová a kol., 2018, s. 47)

³ Identifikace – ztotožnění čtenáře s dějem a postavami literárního díla (Toman, 1999, s. 20)

2.6 Střední školní věk

Střední školní věk zahrnuje období pubescence a dospívání. Věkově se řadí přibližně do 11.–15. roku života dítěte (věkové vyhranění této kategorie se u různých autorů mění). V tomto období je „častý zájem o vlastní myšlenkové procesy a samostatnou myšlenkovou práci“ (Vášová, 1980, s. 39). Pro děti je v období puberty čtení hlavně sociální rolí, a proto pro ni ve svém životě hledají prostor (Homolová, 2013, 161-162). Je také charakteristické, že se proměňují čtenářské zájmy⁴, čtenářské potřeby⁵, čtenářské postoje⁶ a čtenářské kompetence⁷ dětí (Homolová, 2013, s. 170) a střídají se období čtenářství a nečtenářství (Friedlaenderová a kol., 2018, s. 60).

Významným jevem je v této oblasti i čtenářova potřeba vyhledávat v literatuře literární hrdiny, kteří by mu byli vzorem, a přejímání literatury jako modelu života (často si tak pubescenti mohou vlastní představy o jejich dospělém životě projektovat do čtených příběhů). (Homolová, 2013, s. 172).

Mezi dokumenty, které děti v tomto věku čtou nejčastěji, patří u chlapců knihy a časopisy z oblasti techniky, u dívek se projevuje zájem o literaturu z oblasti společenské (dívčí romány). „*V četbě se projevují tužby a zájmy mladých lidí, hledají v ní odpovědi na otázky a problémy svého soukromého života a naplnění svých ideálů, o nichž v tomto věku neradi hovoří, nanejvýš jen s důvěrnými přáteli. Četba značnou měrou uspokojuje touhy po romantických dobrodružstvích a podněcuje tvůrčí fantazii mladých lidí. Literární hrdinové se stávají vzory, hodnými napodobení.*“ (Vášová, 1980, s. 39)

Mladší dospívající si již také uvědomují, že je čtení důležité pro jejich život a fungování ve společnosti (Homolová, 2013, s. 202).

⁴ Čtenářský zájem – relativně stálé zaměření osobnosti na čtení. Spojujeme s příjemným citovým prožitkem (Homolová, 2013, s. 171).

⁵ Čtenářská potřeba – informační, kulturní, estetická a vzdělanostní potřeba, která se uspokojuje prostřednictvím čtení (Citová, 2003).

⁶ Čtenářský postoj – postoj, který se vytváří již od dětství, zahrnuje aspekt hodnocení, jemuž je vystaven jak sám čtenář a jeho čtenářské aktivity, tak i reálné či potencionálně čtené texty. Vytváření postoje jde ruku v ruce s vývojem čtenářského zájmu. (Homolová, 2013, s. 171).

⁷ Čtenářská kompetence – celková, především dlouhodobě utvářená připravenost k četbě, do které se promítají čtenářské zájmy a potřeby. Její kvalita je závislá mimo jiné na osobnostních dispozicích čtenáře, na úrovni jeho komunikačních dovedností či interpretačních schopností (Homolová, 2013, s. 170).

2.7 Starší školní věk

Starší školní věk je prakticky totožný se středním školním věkem, někteří autoři jej nezmiňují vůbec (např. Homolová). Toman (1992, s. 51) například rozděluje starší školní věk na dvě fáze – první fáze od 11 do 12 let dítěte, druhá fáze označuje 13. až 15. rok života dítěte. Vášová (1980) do kategorie „starší školní věk“ řadí 14 až 16 letou mládež.

Mezi specifika této kategorie patří hlavně větší tematické vyhranění čtených dokumentů dle zájmů čtenářů (Vášová, 1980).

I věková kategorie dětí ve věku 9 až 14 let byla předmětem zkoumání výzkumu České děti a mládež jako čtenáři. Děti této věkové kategorie tráví četbou v týdnu okolo 30 minut času, o víkendu se tento čas zvyšuje až o pět minut (Friedlaenderová a kol., 2018, s. 28). „*Téměř polovina dotázaných dětí (46 %) uvedla, že čtení je důležité pro vzdělání, 4 z 10 dotázaných si myslí, že číst knihy je zábavné a 28 % dětí a dospívajících je toho názoru, že čtení knih je důležité pro jejich další život. Jen 2 z 10 dotázaných uvedli, že čtení je spíš nuda nebo že je číst nutí hlavně rodiče.*“ (Friedlaenderová a kol., 2018, s. 51)

2.8 Dozrávání

Dozrávání, neboli věk adolescence, „*je posledním vývojovým obdobím před dospělostí*“ (Vášová, 1980, s. 41). Období dozrávání trvá od 16. do 20. roku života dítěte (Vášová, 1980, s. 42) (i když se v dnešní době například mluví o prodloužení trvání adolescence až do 24 let (kar, 2018))⁸ – tuto tezi potvrzuje i Macek (1999, s. 131), který považuje například přechod ze školy do zaměstnání za „*významný tranzitní bod na konci adolescence*“.

Mentálně je adolescent na úrovni dospělého člověka, prohlubuje se zde i jeho citové vnímání. V chování adolescentů je ale stále vidět nedostatek životních zkušeností (Vášová, 1980, s. 41–42, Homolová, 2013, s. 264–265).

Témata knih čtených adolescenty se stále více diferencují dle jejich zájmů, stoupá zájem o odbornou literaturu (Vášová, 1980, s. 42). Celkově se čtenářství adolescentů podobá čtenářství dospělých, stále je ale také silně ovlivňováno školou (Homolová, 2013, s. 267–268). S ústupem zájmu se setkává braková literatura (u dívek zejména dívčí románky), a dokonce dochází k jejímu odsouzení (Vášová, 1980, s. 42).

„*Starší děti a adolescenti mají méně pozitivní postoje a motivaci jak ke školnímu, tak volnočasovému čtení než mladší děti a v souladu s tím čtou méně.*“ (překlad vlastní; Klauda, 2009, s. 326) K tomu, aby adolescent sáhl po knize a trávil čtením svůj čas, potřebuje více motivace, než kolik potřeboval v dřívějších obdobích (Homolová, 2013, s. 269).

⁸ <https://ct24.ceskatelevize.cz/veda/2370091-adolescence-uz-netrva-do-19-let-prelomovy-vek-je-ted-24-tvrdi-vedci>

Homolová (2013, s. 268) přisuzuje četbě adolescentů i určité aspekty biblioterapeutického efektu, kdy se dospívající s pomocí četby vyrovnávají se zklamáním z reality. Tentýž efekt četby popisuje i Vášová (1980, s. 39) i u pubescentů.

„Adolescenti se přiklánějí ke knihám, ve kterých se mohou identifikovat s hlavní postavou a mohou se vnořit do děje příběhu, myslet si, že příběh je realistický, a nutí je přemýšlet.“ Tím jsou adolescenti ve čtení odlišní od dětí – dokážou z příběhu vystoupit a přemýšlet o něm (překlad vlastní; Loh a kol., 2020, s. 176). Čtenářské úspěchy také s věkem sílí (Klauda, 2009, s. 326). Ve čtení (ale samozřejmě i v jiných oblastech) mají na adolescenty silný vliv i jejich vrstevníci a blízcí přátelé (Klauda, 2009, s. 327).

Z čtenářského průzkumu z roku 2017 vyplynulo, že čtení knih patří mezi stabilní volnočasovou aktivitu. Počet adolescentů, kteří čtou každý den, se pohybuje okolo 12 %. Počet nečtenářů v této věkové kategorii stoupá – až na 18 % (Friedlaenderová a kol., 2018, s. 33). Důvodem slabšího či příležitostného čtenářství je u adolescentů *„nedostatek času, množství dalších zajímavých volnočasových aktivit, ale i určitá lenost a fakt, který je stejný i u mladších dětí, a to, že čtení je náročné a vyžaduje úsilí, koncentraci“* (Friedlaenderová a kol., 2018, s. 61).

3. Čtenářství a vazba mezi rodinným prostředím a čtenářstvím dítěte

V České terminologické databázi knihovnictví a informační vědy (TDKIV) je čtenářství definováno jako „záliba ve čtení, která se liší od čtení tím, že je vždy spojena se záměrnou dobrovolnou činností, se zálibou“ (Havlová, 2003).

Zasacka a Bulkowski uvádí, že „čtení je komplexem procesů vytvářejících význam multidimenzionální kognitivní, estetické a socio-kulturní povahy a které jsou postaveny na specifických dovednostech“ (2017, s. 80). Rozlišují 3 aspekty těchto dovedností: technické (rozpoznávání znaků), sémantické (přiřazování zkušeností k rozpoznávaným znakům) a kriticko-kreativní dovednosti (interpretace a porozumění čtenému textu). „Všechny tyto dovednosti zahrnují 3 sféry: sféru psychomotorických a kognitivních procesů, sféru emotivně-motivačních procesů a sféru, která zahrnuje motivaci ke čtení“ (překlad vlastní; Zasacka, Bulkowski, 2017, s. 80).

Čtenářství pozitivně ovlivňuje děti v mnoha oblastech – např. v nich rozvíjí empatii, pozitivně ovlivňuje jejich matematické myšlení, zlepšuje emoční inteligenci. Také rozvíjí porozumění čtenému textu a slovní zásobu (Merga, Mat Roni, 2017, s. 188; Johnsson-Smaragdi, Jönsson, 2006, s. 521) a pokládá základ pro dobré školní a akademické výkony jedinců (Knoester, Plikuhn, 2016, s. 471). Důležitý je i fakt, že díky čtení lidé lépe „sami texty vytvářejí a lépe formulují argumenty v diskusi“ (překlad vlastní; Johnsson-Smaragdi, Jönsson, 2006, s. 521).

3.1 Vazba mezi rodinným prostředím a čtenářstvím dítěte

„Rodina jako jeden z klíčových socializačních činitelů je významným prostředím, ovlivňujícím vývoj všech jedinců, kteří jsou jejími členy. Je to prostředí, které v různých modifikacích (rodina, původní rodina, rodina eufunkční, kterou si jedinec sám zakládá, rodina širší, nukleární, dysfunkční...) ovlivňuje formování osobnosti jedince“ (Šulová, 2010, s. 120).

To, jak se v domácnosti, ve které dítě vyrůstá, přistupuje ke čtení, dítě zásadně v tomto směru formuje do budoucna. Wiescholek a kol. (2017, s. 41) považují domácí prostředí za jeden z nejdůležitějších prediktorů pro motivaci dětí ke čtení, častému čtení a raným čtenářským dovednostem.

Bergen a kol. (2016, s. 147–148) se ve svém výzkumu zabývali myšlenkou, že čtenářství dítěte ovlivňují 2 faktory:

1. Geny (předávané od rodičů dětem)
2. Rodinné prostředí (zda má čtenářství v rodině své místo)

Faktor „rodinné prostředí“ je hodnocen z více úhlů – podle dosažené výše vzdělání rodičů a jejich pozitivního přístupu ke čtení, šance přístupu dětí ke knihám (kolik knih má rodina doma), nebo podle toho, jak často rodiče čtou (Bergen a kol., 2016, 151).

„Děti dědí od svých rodičů genetickou tendenci k určité úrovni čtení a také jsou ovlivňovány domácím prostředím, které jim jejich rodiče poskytují“ (překlad vlastní; Bergen a kol., 2016, s. 156-157). Z domácího prostředí jsou děti nejvíce ovlivňovány počtem knih, které v domácnosti jsou (Bergen a kol., 2016, 154).

„Rodina je pokládána psychology za nejefektivnější instituci pro kognitivní i emocionální rozvoj dítěte i pro výcvik a realizaci běžných činností“ (Mertin, 2013). Chaloupka zase uvádí, že *„na vztahu dítěte k četbě se podílí celkové prostředí jeho života, pohoda nebo napětí, jimiž je obklopeno, vzor, příklad, nálada, atmosféra, rodina, škola, to, jak brzy se setkává se slovesnou tvorbou a jak je mu představena, jak se, obrazně řečeno, „včlení“ do množství zájmů a zaměřeností, jimiž se dítě projevuje“* (Chaloupka, 1995, s. 5).

Je to právě rodina, ve které dochází k prvnímu seznámení dítěte s knihou (Homolová, 2013, s. 5). Homolová se ve svém textu odkazuje i na Chaloupkovu tezi, že ve čtenářství dítě silně ovlivňuje princip nápodoby a orientační reflex (Chaloupka, 1995, s. 8). Tomuto tématu jsem se stručně věnovala již ve své bakalářské práci (Šafratová, 2018, s. 8–9).

Smetáček a kol. (1998, s. 7) uvádí, že rodina má na čtenářství dětí vliv zejména v nejmladším čtenářském období a někdy i v pubertě dětí.

3.2 Vzdělání rodičů a čtenářství dětí

Vztah existuje také mezi dosaženým vzděláním rodičů a čtenářstvím jejich dítěte. Výzkumy se shodují na tom, že čím vyššího vzdělání rodiče dosáhnou, tím větší pravděpodobnost je, že jejich dítě bude číst a najde si ke čtení nějaký vztah (Friedlaenderová, 2018, s. 46). Samozřejmě to souvisí s tím, že *„čím výše dosažené vzdělání, tím pozitivnější postoj ke čtení rodiče zastávají, tím častěji dětem předčítají a také jim kupují knihy jako dárky“* (Friedlaenderová, 2018, s. 46). S tím se shodují i Myrberg a Rosén (2009, s. 695). S vyšším vzděláním si tedy rodiče uvědomují potřebu čtení a čtenářství a podnikají tak další kroky, kterými by čtenářství svých dětí podpořili. Není to tak samotné vzdělání, ale jeho „důsledky“, které přímo čtenářství ovlivňuje (Myrberg, Rosén, 2009, s. 708). Rodiče s vyšším dosaženým vzděláním mají také tendence se více dítěti věnovat při jeho učení, což také podporuje to, že dítě bude dosahovat lepších čtenářských výsledků (Vázques-Cano a kol., 2020, s. 57).

3.3 Finanční situace v rodině

„Obecná tendence ukazuje, že čím vyšší je socio-ekonomická úroveň rodiny, tím více knih děti čtou a tím více času stráví nad knihami (překlad vlastní; Johnsson-Smaragdi, Jönsson, 2006, s. 531).

Rodiny s nižším příjmem jsou spojovány zejména s nižším počtem knih v domácnosti (Luo a kol., 2019, s. 224).

I zde ale existují výjimky – slabší finanční situace rodiny ne vždy ovlivňuje děti negativně, jsou i rodiny, které se svou nepříznivou finanční situací snaží překonat tím, že dětem poskytují dostatečný přístup k četbě (Yarosz, Barnett, 2001, s. 69).

Zároveň děti z rodin s nižšími finančními příjmy mnohdy vyrůstají v domácnostech, ve kterých je často více lidí. Mají tak možnost být v kontaktu s více rodinnými příslušníky a učit se od nich (prarodiče, sourozenci, další příbuzní), či přátel (Luo, Tamis-LeMonda, 2019, s. 1602).

Jak uvádí Clark a Picton (2012, s. 6), *„rodinná podpora gramotnosti nevyžaduje vysokou úroveň akademických dovedností nebo velké finanční zdroje – jednoduché, každodenní činnosti jako podpora dětí ve čtení nebo být viděn při čtení může pozitivně přispět ke čtenářskému přístupu a chování mladých lidí“* (překlad vlastní).

4. Podpora čtenářství v rodině

4.1 Společné čtení rodičů s dětmi

Společné čtení s dítětem je jeden z faktorů, který ovlivňuje budoucí čtenářství, či nečtenářství dětí. Levy a kol. (2018, s. 125, 128) ve svém článku shrnují, že společné čtení dětí s rodiči pomáhá rozvíjet řeč dětí, napomáhá vznikat gramotnosti a úspěchům ve čtení. Mezi další výhody patří i podpora sociálního a emočního citění. Méně je také známo to, že společné čtení má přesah i do dalších sfér – např. ovlivňuje matematické dovednosti dítěte (Shahaeian a kol., 2018, s. 485).

Nejvíce rodiče začínají předčítat ve třetím roce života dítěte (Yarosz, Barnett, 2001, s. 76).

Levy a kol. také zkoumali i formu dokumentů, se kterými rodiče s dětmi pracují, a uvedli, že pozitivně může čtenářství dětí ovlivnit i práce s texty v elektronické formě (2018, s. 127).

Společné čtení se také stává efektivnějším, pokud si rodiče s dětmi o obsahu textů povídají a vytváří okolo čtení diskusi, do které je dítě aktivně zapojeno. Přidanou hodnotou může být také zpívání písní z textů nebo další aktivity, které budou rozvíjet řeč a gramotnost dětí (Levy a kol., 2018, s. 128; Homolová, 2013, s. 85).

Diskuse, kterou rodiče s dětmi vyvíjí, podporuje u dětí schopnost řešení problémů a chápání a propojování jednotlivých kusů příběhu v kontextu (Shahaeian a kol., 2018, s. 486).

Jak popisuje Trávníček (2007, s. 13–14), děti potřebují v příbězích cítit přítomnost a potřebují cítit, že i ony jsou součástí příběhů. Také je pro ně cenné, když příběh sdílí s osobou, která je jim blízká. Tyto situace jsou pro děti zásadní již v raném věku. Předčítání vnímají jako důležité pro rozvoj vztahu mezi rodiči a dětmi i další autoři (Merga, Mat Roni, 2017, s. 177).

Pozitivní spojitost mezi předčítáním a čtenářstvím lze nalézt i v tom, jak často je dítěti předčítáno (Merga, Ledger, 2018, s. 125–126).

„Připravenost dětí na výuku čtení koresponduje s frekvencí, s jakou dítěti bylo předčítáno. Některými výzkumy bylo také potvrzeno, že snížená příležitost k domácím čtenářským aktivitám měla za následek to, že děti v pozdějším věku méně četly“ (překlad vlastní; Yarosz, Barnett, 2001, s. 67–68).

Četnost předčítání dětem rodiči je silně spjata zejména s výší dosaženého vzdělání a počtem dětí v rodině (Yarosz, Barnett, 2001, s. 75).

Ve věku adolescence mohou rodiče své děti také podporovat, i když jinými způsoby, než jakými to dělali, když byly jejich děti mladší. Může to být např. sdílení jejich knih a mluvení

o knihách a člancích, které se týkají společných zájmů rodičů a jejich dětí (Klauda, 2009, s. 358).

4.1.1 Jaký mají děti názor na předčítání

Dětskému pohledu na domácí a školní předčítání se věnovaly i Merga a Ledger (2018, s. 130–134). Celkově ve svém výzkumu dotazovaly 219 dětí. Většina z nich uvedla, že mají rády, když je jim předčítáno. Z dotazovaných dětí 23,8 % uvedlo, že předčítání nemají rády. Zároveň ale také většina z těchto dětí už byla dobrými čtenáři, kteří si raději čtou sami.

Děti mají rády, když se jim předčítá jak doma, tak i ve škole. Ve škole to vnímají jako možný únik od učení a chvilku zábavy.

Ovlivňující také je, zda je dětem téma předčítaných dokumentů blízké.

Většina dotázaných dětí by také uvítala, kdyby jim bylo předčítáno častěji – ve škole i doma. Předčítání (obzvláště ve škole) mnohdy děti vnímají jak něco, co mají spíše za odměnu, než že by se jim ho dostávalo pravidelně (Merga, Ledger, 2018, s. 134).

4.2 Čtenářský vzor

Pro děti je důležité, aby viděly ve svém okolí čtenářský vzor – například někoho z jejich blízkého okolí (zejména rodiče) – jsou totiž pak ke čtení motivovanější (Levy a kol., 2018, s. 129). Například výzkum Christiny Clark a Lucy Hawkins (2010, s. 6) uvádí, že z 17 089 dětí ve věku 8 až 16 let skoro polovina uvedla, že když viděli své rodiče číst v jejich volném čase, tak je tento faktor motivoval k tomu, aby si samy také četly mimo školu.

Levy a kol. (2018, s. 129) také zmiňují, že na dívky má pozitivnější dopad, pokud jim předčítají matky a chlapce zase pozitivněji ovlivní, pokud jim předčítají otcové.

Mladší chlapci jsou spíše ovlivňováni matkami, starší chlapci pak otci – když začínají číst o tématech, která mají s jejich mužskými vzory společná (Klauda, 2009, s. 345).

4.2.1 Učitelé jako čtenářský vzor

Dalším důležitým čtenářským vzorem, který děti ovlivňuje, mohou být učitelé, se kterými děti hned po rodině tráví nejvíce času. To na učitele vrhá v tomto určitou odpovědnost – učitelé by měli znát literaturu, která by jejich žáky mohla případně zaujmout a měli by o nich umět mluvit (Oluwardare Busayo, 2011).

4.2.1.1 The Power of Reading

Zajímavým projektem, který se zabývá zlepšením učitelské pozice v oblasti čtenářství, je britský projekt The Power of Reading (POR)⁹. Projekt funguje již 15 let. Jeho základem bylo

⁹ Projekt Power of Reading (POR). Více informací na <https://clpe.org.uk/powerofreading>.

položení otázky, jak motivovat ke čtení žáky základních škol (O'Sullivan, McGonigle, 2010, s. 51).

Pro to, aby učitel mohl motivovat své žáky ke čtenářství, je důležité, aby sám učitel byl nadšeným čtenářem. Ve výsledcích projektu z let 2005–2009 autorky uvádí, že většina učitelů v počátcích projektu přiznala, že dětskou literaturu četli spíše když ještě sami byli dětmi a že své povědomí o dětské literatuře již dále nerozšiřují (O'Sullivan, McGonigle, 2010, s. 52–53). Díky projektu POR se britští učitelé setkávají s aktuální dětskou literaturou a získávají tipy a nápady, jak literaturu vhodně zprostředkovávat dětem. Učitelé i děti si projekt chválí – např.:

„Being involved in this project has enthused and inspired my own love of reading which I believe is also influencing the children I teach“. (O'Sullivan, McGonigle, 2010, s. 54)

Ve studii, která se tímto projektem zabývá, také autorky popisují, že učitelé u některých žáků díky četbě pozorovali tzv. „turning points“, kdy se žákům zlepšila nejen technika čtení a psaní, ale zlepšilo se i jejich chování (O'Sullivan, McGonigle, 2010, s. 55).

4.2.2 Knihovníci jako čtenářský vzor

Mezi osoby, které ve čtenářství mohou děti také ovlivnit, jsou knihovníci. Práce dětských knihovníků, kteří mají nalákat děti ke čtenářství, je komplexnější, než by se mohlo zdát. Kombinuje v sobě totiž roli učitele literární výchovy a roli dětského knihovníka – tím, že v životě dětí zastává dvě důležité pozice, nese větší zodpovědnost (Benke, 2019).

Například v USA se dětské knihovnictví staví na stejnou úroveň jako učitelé. Benke (2019, s. 220) přikládá roli učitele, který je k dětem přátelský, baví se s nimi a nevyvíjí na ně nátlak, velkou váhu. I samotní rodiče spoléhají na knihovny, že jejich děti budou vést na jejich cestě ke čtenářství (Friedlaenderová a kol., 2018, s. 111).

4.2.2.1 Knižní influenceři

V současné době mohou roli knihovníků jako čtenářských vzorů zejména u skupiny adolescentů přejmout knižní influenceři, kteří se pohybují na sociálních sítích a doporučují knihy k přečtení¹⁰ (adolescenty označuje jako „internetovou generaci“ i Jiří Trávníček (2017, s. 137).

4.3 Čtení a sourozenci

Vztahy mezi sourozenci patří mezi významné vztahy v rodině. *„Menší děti projevují značný zájem o chování starších sourozenců, sledují jejich činnosti, vyhledávají jejich*

¹⁰ Knižnímu influencerství se věnovala ve své bakalářské práci např. Veronika Kubecová. (Kubecová, 2020)

předměty, kterým věnují více pozornosti než jiným. Některé studie ukázaly, že starší sourozenec tráví značnou část svého volného času tím, že učí své mladší sourozence (včetně kojenců) určitým dovednostem směřujícím k různým účelům“ (Šulová, 2010, s. 155–156).

Nejen rodiče, prarodiče či učitelé a knihovníci jsou tak čtenářskými vzory. Jak dokazují Knoester a Plikuhn (2016), děti mohou silně ovlivnit i jejich sourozenci. Zmiňují především vliv starších sourozenců na sourozence mladší – 90 % respondentů výzkumu uvedlo, že starší sourozenci hráli v jejich vývoji gramotnosti značnou roli (2016, s. 469).

Zajímavým faktem je, že 96 % dotázaných respondentů se staršími sourozenci z výzkumu Knoester a Plikuhna uvedlo, že je jejich starší sourozenec ve čtení modeloval a dokázali popsat čtenářské zájmy i svých sourozenců. 77 % z nich uvedlo, že jim jejich starší sourozenec předčítal, mluvil s nimi o čtení, půjčoval jim dokumenty či přímo komentoval jejich čtenářské dovednosti a učil je čtení (2016, s. 475).

Modelování čtenářství také například souvisí s „děděním“ knih. Knihy, které starší sourozenci již přečetli, předávají k dalšímu čtení svým mladším sourozencům. Častým jevem je i to, že si sourozenci o knihách povídají a mají tendenci si je doporučovat, nebo že starší sourozenci těm mladším předčítají (Knoester, Plikuhn, 2016, s. 475–477).

Jedna třetina respondentů z výzkumu Sonnenschein a Musterman zase uvedla, že jim místo rodičů předčítali jejich starší sourozenci (Sonnenschein, Musterman, 2002, s. 331). I některým respondentům výzkumu České děti a mládež jako čtenáři předčítali jejich sourozenci místo rodičů (Friedlaenderová a kol., 2018, s. 42, 44).

Luo a Tamis-LeMonda (2019, s. 1615) uvádějí, že dětem, které se nenarodily do rodiny jako první, častěji vyprávějí a sdílejí s nimi knihy jiní příbuzní či rodinní přátelé než matky, než je tomu u prvorozených dětí.

Celkově se jen málo výzkumů věnuje vlivu sourozenců na čtenářství dětí, proto se ve svém výzkumu zaměřím i na toto téma (viz kap. 11.6.2 a 12.5). Ani výzkum České děti a mládež jako čtenáři se sourozeneckému čtení příliš nevěnuje – zmiňuje jej jen velice okrajově v kapitole, která se věnuje rodinnému zázemí (Friedlaenderová a kol., 2018, s. 35–46).

5. Další faktory, které mohou ovlivnit čtenářství

5.1 Motivace

Motivace je dle pedagogického slovníku „*souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které: 1. spouštějí lidské jednání, aktivují ho, dodávají mu energii; 2. zaměřují toto jednání určitým směrem (snaha něčeho dosáhnout anebo něčemu se vyhnout); 3. udržují ho v chodu, řídí jeho průběh i způsob dosahování výsledků; 4. navozují hodnocení vlastního jednání a prožívání, vlastních úspěchů a neúspěchů, vztahů s okolím*“ (Průcha a kol., 2013, s. 159).

Právě rodina může dítěti zajistit prostředí, které poskytne dostatek podnětů, aby bylo dítě v budoucnu lepším čtenářem.

K tomu, aby děti začaly číst, je právě motivace důležitá. „*Zdá se, že individuální osobní cíle, hodnoty a přesvědčení tykající se témat, procesů a výsledků čtení zvyšují množství přečtených textů. A čím více toho děti přečtou ve škole i mimo školu, tím silnější budou jejich čtenářské dovednosti*“ (překlad vlastní; Klauda, 2009, s. 326).

Děti, které mají větší motivaci ke čtení, spíše čtou v průměru více než jejich vrstevníci, kteří tolik motivovaní ke čtení nejsou (Quirk a kol., 2020, s. 219). Motivace ke čtení je zároveň i spojována se čtenářským úspěchem a celkovými akademickými úspěchy (Mucherah, Yoder, 2008, s. 215).

Motivaci ke čtení se věnovali i Baker a Wigfield (1999). Definují 11 různých dimenzí čtenářské motivace, které jsou rozděleny do 3 kategorií:

1. Konstrukt „kompetence a účinnosti“

- „Víra ve svou úspěšnost“ – víra, že jedinec může být ve čtení úspěšný
- „Výzva“ – ochota pustit se do čtení těžších textů
- „Vyhýbání se námaze“ – touha vyhnout se čtenářským aktivitám – jedinci mohou mít tendenci vyhýbat se čtení těžších textů

2. „Cíle, které mají jedinci ve čtení“

- „Zvědavost“ – touha číst o určitém tématu, které jedince zajímá
- „Zapojení“ – požitek ze čtení určitých druhů literatury nebo informativních textů
- „Důležitost čtení“ – zaměřuje se na subjektivní pojetí
- „Pochopení“ – potěšení ze získávání uznání úspěchu při čtení
- „Čtení pro známky“ (ve škole) – touha být kladně hodnocen učitelem
- „Soutěživost“ – touha předčít ostatní ve čtení

3. „Čtení jako sociální aktivita“

- „Touha sdílet čtení s rodinou a přáteli“
- „Vyhovnění“ – čtení pro to, aby jedinec vyhověl očekávání ostatních

„Výzkumy ukazují, že věk, pohlaví a etnicita ovlivňují čtenářskou motivaci a akademické úspěchy. Například mladší děti čtou v porovnání s adolescenty pro vnější důvody. Nicméně mladší děti mají v porovnání s adolescenty větší čtenářskou motivaci“ (překlad vlastní; Mucherah, Yoder, 2008, s. 216).

Wilkinson a kol. (2020, s. 158–159) zdůrazňují důležitost motivace adolescentů ke čtení a uvádí několik reálných příkladů, jak by se mohla zvyšovat jejich motivace: například ze Spojených států, kde byl uspořádán dobrovolný „summer reading program“ na střední škole, ve kterém byly zahrnuty podporující prvky: autonomní povaha programu, přístup k vysoce zajímavým textům, materiály ke čtení týkající se vlastního života, příležitost k sociální spolupráci.

5.2 Pozornost

Pozornost je jeden z procesů, který si čtení vyžaduje. Čtenář se při čtení potřebuje na čtený text soustředit, a to obzvláště v začátcích, kdy si trénuje techniku čtení. Je to zároveň i předpoklad pro učení, čtenářskou plynulost a porozumění (Yildiz, Çetinkaya, 2017, s. 366).

V pedagogickém slovníku je pozornost definována jako *„psychický proces, který značí soustředěnost duševní činnosti člověka po určitou dobu na jeden objekt, jev, na jednu činnost. Pozornost je záležitost výběrová (co není v centru pozornosti, vnímáme okrajově nebo nevnímáme), individuální (existují rozdíly mezi jedinci), situační (týž jedinec v různých situacích je různě pozorný), záležitost výchovy a výcviku. Ke zlepšování pozornosti žáků napomáhá: stanovení cíle, vhodné motivování, celková úroveň aktivace, adekvátní doba, střídání typů činností, zařazování přestávek, nácvik v soustředění. Můžeme ji též dělit podle míry záměrnosti na záměrnou a bezděčnou“* (Průcha a kol., 2013, s. 213–214).

Pozornost může způsobit problémy i při tom, když je dítěti předčítáno. „Pozornost“ a „těžké k porozumění“ byly 2 nejčastější důvody, které se ve výzkumu Merga a Ledger (2018, s. 130) uváděly ve vztahu s tím, že děti předčítání nemají rády.

Jednou z metod, jak překonat problémy s pozorností při čtení, je například i „automatizace“ čtení. *„Čím více je čtení automatizováno, tím méně mentálního úsilí a pozornosti vyžaduje pro rozeznávání slov a čtenářskou přesnost“* (překlad vlastní; Yildiz, Çetinkaya, 2017, s. 367).

5.3 Pohlaví

Vztahu čtení a pohlaví dítěte se věnuje více výzkumů. I autoři výzkumu České děti a mládež jako čtenáři (Friedlaenderová a kol., 2018) se na výsledky dívají z tohoto pohledu.

Čínský výzkum Loh a kol. (2020) se dívá na čtenářské zvyky a preference chlapců a dívek ve věku adolescence (zde 12–17 let) a hodnotí je z pohledu genderu. Obecně je

v literatuře uváděno, že ve svém volném čase pro zábavu čtou častěji dívky než chlapci (Loh a kol., 2020, s. 176; Johnsson-Smaragdi, Jönsson, 2006, s. 522). Loh a kol. (2020, s. 179–180) tuto hypotézu potvrzují – dívky zde častěji uváděly, že „rády čtou“, nebo že více než chlapci čtou pro to, aby si obohatily slovní zásobu, relaxovaly, čtou pro zábavu a proto, že čtení je jejich koníčkem.

V souvislosti s pohlavím se také ukazuje, že adolescenti čtou knihy, které jsou žánrem typické pro jejich věk – „*některé dívky mají rády čtení o historii a sportech, někteří chlapci zase čtení knih o vztazích*“ (překlad vlastní; Loh a kol., 2020, s. 185), ale ti byli spíše v minoritě. Knihovníci a učitelé by se tak – pro podporu čtenářství této věkové skupiny – měli co nejvíce snažit, aby se potkaly zájmy dětí s literaturou, která je jim překládána.

5.4 Typy čtených textů

Loh a kol. (2020, s. 184) ve svém výzkumu uvádějí, že z jimi oslovených respondentů mužského pohlaví jich 17, 5 % uvedlo, že vůbec nečtou. Autoři ale po skončení výzkumu nebyli schopni říct, zda chlapci opravdu nečtou, nebo například jen nepovažují jimi čtené krátké texty za dostatečné pro to, aby o sobě mohli říct, že čtou. Uvedli také, že by bylo dobré se tomuto tématu dále více věnovat.

„... *Nejen knihy zprostředkovávají texty ke čtení. Je možné stát se dobrým čtenářem, zručným pisatelem a být schopný se vyjádřit bez čtení literatury. Je plno textů dostupných skrz jiná média, jak těch tradičně tištěných jako jsou noviny, časopisy a komiksy, tak těch digitálních. Ve společnosti není nedostatek tištěného slova...*“ (překlad vlastní; Johnsson-Smaragdi a Jönsson, 2006, s. 521–522).

Například výzkum Children's and Young People's Reading Today: Findings from the 2011 National Literacy Trust's annual survey (Clark, 2012, s. 10) mezi zkoumané materiály ve čtení mládeže zařazuje i čtení textových zpráv.

V praktické části práce se na toto téma také zaměřuji.

6. Elektronická média

Vliv elektronických médií na čtenářství dětí je v současnosti jedním z hodně diskutovaných témat. Společností hýbe názor, že se čtenářská gramotnost u dětí snižuje (Johnsson-Smaragdi, Jönsson, 2006, s. 520). To potvrzují i výsledky šetření PISA (Fialová, 2019).

He a kol. (2014, s. 3645) řadí užívání elektronických zařízení jako jsou televize a počítače mezi faktory, které patří do rodinného prostředí dítěte. Zaměřovali se ve svém výzkumu na dyslexii u dětí, využívání elektronických zařízení (počítač a televizi) a čtení. Zjistili, že využívání elektronických zařízení ovlivňuje čtenářské výkony dětí negativně (je pozitivně asociováno s rizikem dyslexie; 2014, s. 3652). Využívání elektronických médií samozřejmě neovlivňuje jen čtenářské výkony dětí, ale i jejich chování. Jak uvádí Hastings a kol. (2009, s. 638), hraní videoher může děti nejen negativně ovlivňovat v jejich akademických výsledcích, ale může v nich například podpořit i agresivitu.

6.1 Elektronické zařízení pro čtení knih

Možnost číst literaturu pomocí elektronických čteček (a dalších zařízení – iPad, mobilní telefon) je pro mnoho lidí výhodou. Nutnost nosit při sobě těžké knihy odpadá, v jednom elektronickém médiu jich můžeme mít mnoho najednou.

Merga a Mat Roni (2017) se zabývali vlivem elektronických čteček a dalších přístrojů, na kterých se dají číst knihy, na čtenářské chování dětí. Uvádí, že čtečky mohou být pro děti atraktivnější než knihy, protože nabízí řadu přidaných funkcí – například převedení textu na mluvenou řeč, přidané slovníky nebo možnost přístupu na internet. Na druhou stranu funkce přístupu na internet může na děti působit jako rozptylující faktor. Také se děti mohou stát na funkcích jako jsou slovníky příliš závislé (Merga, Mat Roni, 2017, s. 188).

Ve svém výzkumu zjistili, že děti, které čtou běžně, tíhnou více ke čtení na elektronických zařízeních než děti, které nečtou (pokud si nečtenáři chtějí něco přečíst, tak spíše sáhnou po papírové knize). Zároveň nákup elektronické čtečky nijak nepodmiňuje to, že by dítě začalo číst (Merga a Mat Roni, 2017, s. 194).

Celkově se Merga a Mat Roni (2017, s. 195) domnívají, že přístup dětí k elektronickým zařízením – i když disponují možností číst knihy – negativně ovlivňuje čtenářství dětí. Konkrétně zmiňují např. mobilní telefon, jehož užívání spojují s tím, že děti méně tíhnou ke čtení. Také Maynard, která ve své práci zkoumala 3 zařízení na čtení knih (Amazon Kindle, Nintendo DS-lite, Apple iPod Touch), v závěru práce uvedla, že jejím respondentům se nejlépe pracovalo právě se zařízením Amazon Kindle, protože je nejvíce podobné knihám. Také uvádí, že by čtečky, právě proto, že jsou elektronické, mohly ke čtení přivést i děti, které příliš nečtou.

(2010, s. 246–247). Stejný názor o tom, že by technologie mohly děti povzbudit k častějšímu čtení, zastává i Loh a kol. (2020, s. 182).

Častěji než chlapci čtou na elektronických zařízeních dívky (e-knihy, články a noviny online). Zároveň současní adolescenti ještě stále preferují tištěné knihy před elektronickými zařízeními (Loh a kol., 2020, s. 181–182).

6.1.1 Digitální obsah

Výzkum Wang a kol. (2018) se zabýval vlivem digitálního obsahu v telefonech, jako jsou flashové animace, prvky rozšířené reality nebo využívání app books¹¹, na pozornost dětí při čtení a jejich zaujetí knihami.

Vliv digitálního obsahu byl zkoumán na základě dvou faktorů – interaktivity a multisenzorické stimulace. Interaktivita aplikací byla v tomto výzkumu definována na základě toho, do jakého rozsahu mohou uživatelé interagovat s obsahem dokumentu. Zda mohou obsah například opakovaně přehrávat, přizpůsobovat postavy nebo vkládat texty. Multisenzorická stimulace byla posuzována dle toho, jestli digitální obsah stimuloval vizuální, sluchové nebo jiné smysly dítěte (Wang a kol., 2018, s. 2–3).

Dle výsledků studie může digitální obsah v knihách zvyšovat zájem dětí o čtení. Zejména, pokud se jedná o obsah v podobě flashových animací nebo rozšířené reality. Naopak ale použití app books a rozšířené reality jejich pozornost snižuje. Jedině použití flashových animací zvyšuje zároveň zájem o čtení i pozornost dětí. Vždy ale záleží na míře, ve které jsou digitální prvky použity (Wang a kol., 2018, s. 7).

6.1.2 Elektronické zařízení pro čtení knih a situace u dětí a mládeže v České republice

Výzkum České děti a mládež jako čtenáři (Friedlaenderová a kol., 2018, s. 73–80) se tématu elektronických knih věnuje také. U dětí ve věku 6–8 let zjistil, že elektronické knihy nečtou a z větší části (53 % dotázaných) ani nevědí, co si pod pojmem „elektronická kniha“ mají představit. Silný vliv na to může mít i to, že je nečtou ani jejich rodiče. Děti ve věku 9–14 let nejsou silnými čtenáři elektronických knih – pouze 3 % z nich je čte pravidelně, ale už se u nich zvyšuje povědomí o jejich existenci. Mládež ve věku 15–19 let oproti mladším dětem elektronické knihy čte častěji. Nevyužívají jen čtečky – elektronické knihy čtou nejčastěji pomocí chytrých telefonů.

¹¹ App book – typ knihy, která je v podobě elektronické aplikace a je možné ji prohlížet na chytrých zařízeních (Wang a kol., 2018, s. 2)

6.2 Televize a čtenářství

Sledování televize patří u dětí mezi populární činnost v trávení volného času. Při nadměrném sledování televize lze ale pozorovat i negativní následky – „*rostoucí pasivita dítěte, nahodilý výběr pořadů a jejich nepřiměřenost deformují jeho přirozený vývoj, svou sugestivní „virtuální“ realitou předvádějící devastaci morálních hodnot působí jako špatný příklad stimulující kriminalitu mladých, dětský vnímatel ztrácí schopnost abstraktně myslet, plynule, srozumitelně a výstižně se vyjadřovat, konzum je náhradním prostředkem nefungující komunikace a citových vazeb v rodině, stává se zvukovou a obrazovou kulisou, provázející přípravu dítěte na školní výuku, narušuje jeho denní režim, protože jej připravuje o nezbytný spánek a pohybovou aktivitu, ohrožuje jeho tělesné zdraví (zrak, páteř) apod. Televizní „droga“ negativně ovlivňuje psychický stav žáka; při vyučování se nedokáže soustředit, má rozptýlenou pozornost, jeho vnímání je povrchní, je roztěkaný a neklidný, snadno a rychle se unaví“* (Toman, 1999, s. 18).

Celkově se dá říct, že zatímco televize u dětí potlačuje fantazii, rozvoj chápání souvislostí a vytváření úsudků, čtení tuto oblast podněcuje. Nemusí to ale nutně znamenat, že by se děti na televizi neměly dívat – stačí, když rodiče a učitelé budou vědět, co děti sledují a vhodně s nimi o sledovaných programech hovořit (Toman, 1999, s. 18–19).

Je vidět, že zatímco zejména starší výzkumy se k dětskému sledování televize staví spíše skepticky (Toman, 1999, s. 18–19, Chaloupka, 1995, s. 39–52), autoři dnešní doby naopak televizi dokonce navrhuje jako prostředek, kterým by do knihovny děti nalákali (Hedemark, 2012, s. 122).

6.3 Počítačové hry a čtenářství

Zatímco by se mohlo zdát, že počítačové hry ovlivňují čtenářství dětí negativně, v odborné literatuře se objevují i názory, že počítačové hry mohou děti ke čtení naopak pozitivně stimulovat. „*Sedmileté děti, které hrály Age of Mythology¹², četly si o mytologii na webových stránkách, půjčovaly si knihy o mytologii v knihovně a kreslily obrázky a psaly příběhy, které se vázaly ke hře a k dalším mytologickým tématům“* (Gee, 2003, s. 1–2).

Gee se také zmiňuje, že v počítačových hrách jsou informace poskytovány ve chvíli, kdy je děti chtějí, kdy se jim hodí a kdy je využijí – tedy ne jako ve škole (2003, s. 2).

I počítačové hry tedy mohou být způsobem, který děti bude ke čtení motivovat.

¹² Název hry

7. Vybrané výzkumy čtenářství adolescentů – české i zahraniční

Neexistuje příliš výzkumů, které se věnují přímo vlivu rodinného prostředí na čtenářství adolescentů¹³ – pravděpodobně proto, že adolescenti jsou ve čtenářství rodinou ovlivňováni jen málo. Spíše na ně působí to, jak je rodina v tomto ohledu ovlivňovala v jejich rannějším věku.

7.1 České děti a mládež jako čtenáři (2017)

České děti a mládež jako čtenáři je výzkum, který je pokračujícím výzkumem původního výzkumu „České děti jako čtenáři“ z roku 2013 (Prázová a kol., 2014).

V rámci výzkumu bylo v kvantitativním šetření dotazováno celkem 2009 dětí a v kvalitativní části bylo uskutečněno 41 rozhovorů (Friedlaenderová a kol., 2018, s. 13–14).

Respondenti byli rozděleni do třech skupin dle věku:

- Mladší školní děti (6–8 let)
- Starší děti (9–14 let)
- Mládež (15–19 let)

Věková skupina 15–19 let je ve výzkumu novinkou, v roce 2013 totiž nebyla zahrnuta. Výzkum je členěn do kapitol, které se čtenářství dětí a mládeže věnují z pohledu následujících oblastí:

1. Volný čas dětí a čtenářství
2. Čtenářské zázemí v rodině
3. Čtenářské chování
4. Výběr knih, žánry a knihy přečtené v posledním roce
5. Elektronické knihy a audioknihy
6. Čtenářství a povinná školní četba
7. Vztah mezi čtenářstvím a prospěchem žáků na základní a střední škole
8. Knihovny v životě dětí

Výzkum se komplexně věnuje problematice čtenářství dětí a adolescentů. Do sběru dat byli zapojeni i rodiče respondentů, což umožnilo získat více konkrétních informací. Výzkum nabízí široký pohled na danou problematiku a jeho výsledky považují za cenné.

¹³ Stejně tak existuje málo průzkumů, které by se soustředily na adolescentního čtenáře – což potvrzuje i Homolová: „*Adolescent je často opomíjeným „materiálem“ ke zkoumání. Není už ani čtenářem dětským, jehož svět chceme znát pro jeho „kouzelnou“ objevnost, není už ani čtenářem dospívajícím, jehož svět nás fascinuje svou živelností. Ale ještě není ani čtenářem dospělým, jehož „konsolidované“ čtení zajímá odborníky různých specializací. Adolescent proto zůstával často vyčleněn poplatně výše zmíněnému vývojovému moratoriu „už ne“ (dítě) a „ještě ne!“ (dospělý)* (Homolová, 2013, s. 270–271).“

7.2 Česká čtenářská republika: generace, fenomény, životopisy

Jiří Trávníček se ve své rozsáhlé monografii věnované čtenářství věnuje i adolescentům (mladým lidem ve věku od 15 do 24 let) a nazývá je „internetovou generací“ (Trávníček, 2017, s. 137). Zmiňuje zde i rodinu – například krátce popisuje i předčítání rodičů dětem nebo vzpomínky na čtoucí rodiče (Trávníček, 2017, s. 144).

7.3 Reading engagement and school achievement of lower secondary school students

Polský výzkum soustředící se na to, jak mladí lidé vnímají hodnotu čtení a to, jak si čtení užívají ve vztahu s prostředím, ve kterém vyrůstali. Cílem práce bylo „zjistit, zda čtení knih a zaujetí čtením může překlenout negativní vliv nízkého sociálního a kulturního kapitálu a pohlaví na čtenářské výkony a akademické výsledky“ (překlad vlastní; Zasacka, Bulkowski, s. 78, 2017). Autoři prováděli analýzu na základě výsledků výzkumů PISA (2000, 2009) a Národní studie čtenářských návyků a postojů mezi studenty středních škol (2003, 2010, 2013; Zasacka, Bulkowski, 2017).

7.4 Book Reading in Leisure Time: Long-Term changes in young peoples' book reading habits

Švédská studie (Johnsson-Smaragdi, Jönsson, 2006), do které byli zapojeni respondenti ve věkové kategorii 11–12 a 15–16 let. Autoři se zabývali proměnou čtenářství dětí a adolescentů v průběhu let 1976–2002 – mimo jiné i z pohledu sociálního zázemí respondentů.

7.5 Britské výzkumy organizace National Literacy Trust

7.5.1 Children's and Young People's Reading in 2012: Findings from the 2012 National Literacy Trust's annual survey

Tento výzkum z roku 2012 se zaměřoval na čtenářství dětí a mladých lidí (ve věku 8–16 let). Kromě jiného byly výsledky posuzovány i z pohledu finanční situace rodiny, ve které dítě / adolescent vyrůstá (Clark, 2013).

7.5.2 Young People's Reading: The Importance of the home environment and family support: More findings from our national survey

Jedná se o materiál, který obsahuje detailní informace z výzkumu „Young People's Reading and Writing Today“ z roku 2010. Zaměřuje se na důležitost rodinného prostředí a rodinné podpory v kontextu čtenářství.

Zkoumáno bylo například:

- Kdo děti z rodiny povzbuzuje ve čtení
- Jestli děti vidí své rodiče číst

- Jestli si v rodině její členové o čtení povídají
- Jaký mají děti přístup ke zdrojům – knihy, internet atd. (Clark, Hawkins, 2010)

7.5.3 Family Matters: The Importance of Family Support for Young People's Reading: Findings from the National Literacy Trust's 2011 annual literacy survey

Jedná se o další výsledky z výzkumů organizace National Literacy Trust, z roku 2011. Výzkum se opět zaměřuje na rodinné prostředí a čtenářství mladých lidí. Za zajímavý výsledek zde považuji například to, že autoři vyzdvihují roli otce jako čtenářského vzoru a osoby, která by měla své potomky ve čtení podporovat¹⁴ (Clark, Picton, 2012, s. 16).

7.5.4 Why Families Matter to Literacy: A brief research summary

Jde o shrnutí dalšího z výzkumů organizace National Literacy Trust z roku 2007. Zaměřuje se na důležitost zapojení rodičů do procesu vzdělávání dětí, to, jaké rodinné prostředí dokážou rodiče v domácnosti pro své děti vytvořit, zapojení rodiny do školních aktivit a zaměřuje se také na různé druhy motivace rodičů pro zapojení se do vzdělávacích aktivit svých dětí (Clark, 2007).

7.6 The Complex World of Adolescent Literacy: Myths, Motivations and Mysteries

Text se komplexně věnuje čtenářství adolescentů. Jedna kapitola je zde věnována i rodině, z níž se část zaměřuje i na čtení se sourozenci. Zajímavé je, že autoři se zde věnují tomu, jak rodina ovlivňuje respondenty v současnosti – ve věku adolescence, ne tím, jaký vliv v nich zanechala v dětství (Moje a kol., 2008, s. 18–19).

7.7 Reading with families: Taking a historical perspective

Autorka sice ve svém článku používá klíčové slovo „adolescents“, avšak v rámci výzkumu pracovala s dětmi ve věku 12–13 let. I přesto jej zde uvádím. Autorka se zabývala i čtenářskou historií respondentů a pracovala i s jejich rodinnými příslušníky (rodiče, prarodiče)(Cliff Hodges, 2013).

¹⁴ Tuto myšlenku autorka rozvádí i v dokumentu „Why Fathers Matter to Their Children's Literacy“ : CLARK, Christina. *Why Fathers Matter to Their Children's Literacy* [online]. National Literacy Trust, 2009 [cit. 2020-10-05].

Dostupné z: https://cdn.literacytrust.org.uk/media/documents/2009_06_25_free_research_-_why_fathers_matter_review_2009_6Rwz9w0.pdf

7.8 The Role of Parents in Adolescents' Reading Motivation and Activity

Další výzkum, který se zabývá tím, jak rodina – přesněji právě rodiče – ovlivňují ve čtenářství své děti ve věku adolescence. Autorka se zabývá i podporou, kterou rodiče poskytují ve čtenářství svým dospívajícím dětem (Klauda, 2009).

7.9 Exposure to Family Violence and Reading Level of Early Adolescents

Výzkum zkoumající čtenářství dětí z rodin, ve kterých byly vystaveny špatnému zacházení a násilnostem. Tyto jevy mohou negativně ovlivňovat čtenářství dětí (pracovalo se zde s respondenty ve věku 12 let, označení jako „early adolescents“; Thompson, Whimper, 2010).

7.10 Socio-Family Context and Its Influence on Students' PISA Reading Performance Scores

Studie zabývající se vztahem vzdělání a profese rodičů a čtenářskou úrovní adolescentů (ve věku 15 let) na základě výsledků průzkumu PISA (Vázquez-Cano a kol., 2020).

Ráda bych zde ještě zmínila časopisy *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, nebo *Journal of Research in Reading*, ve kterých se také objevují články věnující se čtenářství adolescentů (např. jaký v jakém čísle).

8. Projekty na podporu čtenářství v České republice, které zapojují do procesu rodinu

Za důležité považuji i projekty na podporu čtenářství, které v České republice v současnosti fungují. Mohou vhodně doplnit čtenářskou podporu z rodiny, nebo dokonce do rodinné podpory čtenářství rovnou vstupovat (např. Bookstart).

Zároveň mohou projekty poskytovat oporu rodinám, které nevědí, jak postupovat při čtení s dítětem nebo jaké knihy vybírat.

8.1 Bookstart – S knížkou do života

Bookstart – S knížkou do života¹⁵ je projekt, který má v České republice počátek v roce 2018 (1. 6. 2018 byl projekt vyhlášen). První sady pak byly rozdávány během roku 2019.¹⁶

Projekt nepracuje jen se samotnými dětmi, ale zapojuje do čtenářských aktivit dětí i rodiče a zároveň i knihovny. Tím zvyšuje i sílu čtenářského prožitku a šanci na úspěch u dětí.

Za pozitivní hodnotím i to, že na webových stránkách Bookstart – S knížkou do života jsou doporučené seznamy knih pro četbu s rodiči¹⁷, které jsou pracovníky projektu v českém prostředí doporučovány.

8.1.1 Případová studie – zapojení Městské knihovny Lovosice do projektu Bookstart

Sama jsem se zajímala, jak vypadá reálné zapojení knihovny do projektu. Proto jsem se spojila s Městskou knihovnou v Lovosicích, která je aktuálně zapojena do projektu již druhým rokem.

V listopadu 2019 jsem se zúčastnila úvodních setkání, která knihovna pořádala pro maminky s dětmi jakožto plnění jedné z podmínek projektu.

Program dětských setkání byl avizován knihovnou cca 1 měsíc dopředu jako „Setkání maminek a miminek – mluvené slovo a pohlázení, říkanky a maňásci“ (Pecková, 2019).

Pro děti s jejich maminkami je v knihovně vyhrazena zvláštní místnost, kde mají veškeré zázemí, které potřebují – dětské knížky, hračky, pohovku, polštářky i přebalovací pult.

Knihovnice plně respektuje, že některé děti se potřebují nejdříve v knihovně v klidu aklimatizovat, a tak jim program nabídne, ale nevnucuje jim ho.

¹⁵ Projekt nefunguje jen v České republice, dlouhodobě funguje také například ve Velké Británii - <https://www.booktrust.org.uk/what-we-do/programmes-and-campaigns/bookstart/>.

¹⁶ BOOKSTART. Harmonogram projektu. BookStart - S knížkou do života [online]. [cit. 2020-02-19]. Dostupné z: <https://www.skizkoudozivota.cz/harmonogram-projektu/>

¹⁷ Tipy na čtení s dětmi. In: Bookstart - S knížkou do života [online]. [cit. 2020-10-05]. Dostupné z: <https://www.skizkoudozivota.cz/tipy-na-cetbu-pro-rodice/>

Setkání menších dětí s jejich maminkami jsou nyní uskutečňována každé pondělní dopoledne. Neúčastní se jich jen děti zapojené do projektu (tedy ty, které při vítání občánků dostaly balíček od Bookstartu), ale všichni, kdo mají zájem.



Obrázek 2 - Sada Bookstart a obsah sady Bookstart

8.2 Noc s Andersenem

Noc s Andersenem je akce, která v České republice propaguje čtenářství. O fungování projektu se stará Knihovna Bedřicha Beneše Buchlovana a Svaz knihovníků a informačních pracovníků.

V roce 2020 se v České republice Noc s Andersenem na půdách knihoven, vzdělávacích a zájmových institucí nemohla konat z důvodu pandemie koronaviru. Byla přesunuta z data 27.3. 2020 na 9.10. 2020. Vzhledem k tomu, že se situace nevyvíjela příznivě, organizátoři akce veřejně ve své tiskové zprávě¹⁸ apelovali na rodiny, aby svým dětem Noc s Andersenem udělali doma a aby i tak svým dětem zprostředkovali zážitky, o které přišly.

8.3 Celé Česko čte dětem

Celé Česko čte dětem je obecně prospěšná společnost, která se snaží o budování pevnějších vazeb v rodině tím, že propaguje společné čtení rodičů s dětmi. Zastřešuje několik projektů – zde bych ráda zmínila ty, které jsou nějakým způsobem spojené s rodinným prostředím:

- Týden čtení dětem v České republice (pořádán každoročně první týden v červnu, v jehož rámci mohou kulturní a vzdělávací instituce organizovat akce na podporu čtení dětem a čtenářství)
- Babička a dědeček do knihovny (projekt, který pomocí předčítání spojuje tři generace – děti, rodiče)

¹⁸ Noc s Andersenem: Tisková zpráva 5.10. 2020. *Noc s Andersenem* [online]. 5.10.2020 [cit. 2020-11-04]. Dostupné z: <http://www.nocsandersenem.cz/novinky/tiskova-zprava-5-10-2020.html>

8.4 Akce, které cílí na podporu čtenářství u adolescentů

Bohužel jsem v českém prostředí¹⁹ nenašla žádné akce, které by přímo cílily na podporu čtenářství věkové kategorie adolescentů.

Adolescenti jsou v prostředí knihoven bráni již jako dospělí uživatelé – mohou se tedy účastnit např. různých vzdělávacích akcí a besed. Prostorem, který by mohl nabízet místo pro adolescenty, jsou vysokoškolské knihovny. Ale ani zde nejsou akce zaměřeny na čtenářství – opět jde spíše o vzdělávací činnosti.

¹⁹ Příklad, jak je řešena problematika motivace ke čtení u adolescentů v zahraničí (zde Spojené státy americké), jsem uvedla v kapitole 5.1..

9. Vlastní výzkum vlivu rodinného prostředí na čtenářství adolescentů

V praktické části diplomové práce jsem uskutečnila svůj vlastní výzkum vlivu rodinného prostředí (a dalších faktorů) na čtenářství adolescentů.

Cílem bylo pomocí kombinace metod zjistit, jak ovlivňovala rodina respondenty ve čtenářství, jaké čtenářské zázemí jim poskytovala a jak se to následně promítlo do jejich současného čtenářského chování. A dále zjistit a pojmenovat další faktory, které mají na čtenářství adolescentů vliv.

9.1 Pilotní studie

Pilotní studii pro diplomovou práci jsem vypracovala v prosinci 2019 v rámci předmětu Výzkumné metody. Pilotní studie se účastnili tři dospělí respondenti, kterým jsem dala na vyplnění krátký dotazník a provedla s nimi rozhovor. V dotazníku pilotního výzkumu jsem se zaměřila především na to, jestli respondenti čtou, pokud ne, chtěla jsem vědět, z jakých důvodů nečtou. Dále jsem se zajímala o to, jestli a kým jim bylo v dětství předčítáno a v jakém prostředí respondenti vyrůstali (dotazník přiložen v obr. 3).

V rozhovoru jsem se respondentů ptala na následující otázky:

- Učili Tě rodiče číst ještě předtím, než jsi šel do školy? Pokud ano, máš na to nějaké vzpomínky?
- Jak na tebe působil tvůj učitel/učitelka na základní škole, který tě učil/a číst? A vzpomínáš si na některé další učitele, kteří tě v četbě ovlivňovali?
- Co si myslíš o čtení? K čemu si myslíš, že je čtení přínosné?
- Baví tě čtení?
- Kde hledáš inspiraci k tomu, co si přečteš?
- Čtou u vás doma rodiče knihy? Vidiš nad knihou více maminku, nebo tatínka? A co sourozenci?
- Jak často ti četli rodiče?
- Kontrolovali tě rodiče, když jsi sám četl/sama četla?
- Kdy ti rodiče přestali předčítat?
- Co si myslíš o povinné četbě ve škole?

Pilotní výzkum mi především pomohl v tom, že jsem výrazně upravila dotazník, abych získala více dat a změnila jsem otázky do rozhovorů.

Na základě pilotního výzkumu jsem také rozhodla více rozvinout zejména tematiku vlivu sourozenců na čtenářství a tematiku pozornosti, protože jsem i díky dalším rozhovorům,

které jsem vedla se svými přáteli, zjistila, že by to mohl být další faktor, který od čtení mladé lidi odrazuje.

Pilotní výzkum

Vliv rodinného prostředí na čtenářství dětí

Otázky – základní informace

Věk:

Pohlaví: muž – žena

Jakou školu studuješ?: gymnázium – střední odborná škola - učiliště

Čteš knihy?

ANO – NE

Jak často čteš?

Jedna nebo více knih za týden – více knih za měsíc – jedna kniha za měsíc – jedna nebo více knih za rok – vůbec

Čteš knihy pro svou vlastní zábavu, pouze jako povinnou literaturu do školy, nebo vůbec?

Čtu knihy jak povinnu četbu i knihy pro svou vlastní zábavu – čtu knihy jen jako povinnou literaturu do školy – nečtu vůbec

Pokud nečteš vůbec, dokázal/a bys napsat proč nečteš?

Jaký máš vztah ke čtení?

Rodina a čtení

Předčítali ti rodiče? ANO – NE

Pokud ano, kdo ti předčítal? Maminka – tatínek - oba

Předčítali ti prarodiče? ANO – NE

Pokud ano, kdo ti předčítal? Babička – dědeček - oba

Když jsi byl/a malý/á, povídali jste si s rodiči/prarodiči o knihách? ANO - NE

Máte doma knihovnu? ANO – NE

Pokud ano, jaké kategorie knih v ní máte? (encyklopedie, fikce, odborná literatura, pohádky, ...)

Povídáte si doma o literatuře? ANO - NE

Máš sourozence? ANO – NE

Pokud ano, je mladší, nebo starší? Starší – mladší – starší i mladší

Četli jste si někdy spolu? ANO – NE

Povídali jste si/povídáte si o čtení? ANO - NE

Čtou tvoji rodiče (matka)? ANO – NE **Pokud ano, co čte? (knihy, noviny, ...)**

Jaké vzdělání mají tvoji rodiče? (matka) – základní škola – střední škola zakončená výučním listem – střední škola zakončená maturitou – vysoká škola

Čtou tvoji rodiče (otec)? ANO – NE **Pokud ano, co čte? (knihy, noviny, ...)**

Jaké vzdělání mají tvoji rodiče? (otec) – základní škola – střední škola zakončená výučním listem – střední škola zakončená maturitou – vysoká škola

Pokud čteš, vybíráš si knihy sám/sama? Pokud ne, kdo ti je pomáhá vybírat? (rodina, kamarádi, ...)

10. Metodologie

Pro praktickou část své diplomové práce jsem vybrala použití triangulace následujících metod²⁰: dotazníky, focus group a kvalitativní rozhovory.

Pracovala jsem s respondenty ve věku od 17 do 27 let, kteří spadají do kategorie adolescentů²¹.

10.1 Výzkumné deníky

V zadání práce mám mimo jiné uvedeno, že bych pro svůj výzkum ráda použila i metodu výzkumných deníků. Jedná se o kvalitativní metodu, „*při níž necháváme členy zkoumané populace, aby po stanovené období sami zaznamenávali aktivity relevantní pro náš výzkum. Tímto lze získat specifický vhled do života, emocí i denní rutiny lidí*“ (Zbiejczuk Suchá a kol., 2013–2020).

V průběhu psaní práce nastal odklon od původní plánované metodologie. Vzhledem k povaze dalších zvolených metod výzkumu jsem se rozhodla tuto metodu vynechat a nahradit ji metodou dotazníků, protože mi umožnila získat více dat.

10.2 Dotazníky

Sběr dotazníků probíhal od března do září 2020.

Dotazník v online podobě jsem rozesílala především v období březen–květen 2020. Papírové dotazníky jsem dávala respondentům, kteří se účastnili focus groups nebo individuálních rozhovorů.

Následně byla data z papírových dotazníků převedena do elektronické podoby pro to, aby byla umožněna jejich komplexní analýza.

Respondenti, kteří vyplňovali papírový dotazník, podepisovali informovaný souhlas na místě (popřípadě jejich rodiče předem, po dohodě s vyučující). Respondenti, kteří vyplňovali online dotazník, měli vzor informovaného souhlasu na začátku dotazníku a svůj souhlas vyjádřili v povinném poli dotazníku (zde byly odpovědi u respondentů mladších 18 let vyřazeny pro nemožnost ověření skutečného souhlasu rodičů s účastí jejich dětí ve výzkumu).

²⁰ Triangulace metod zvyšuje validitu výsledků – kvůli snaze ověření informací a závěrů použitím více procedur a zdrojů dat (Hendl, Remr, 2017, s. 216).

Triangulace je technika zkoumání jevů z různých úhlů za účelem křížové kontroly výsledků vyšetřování. Ty pomohou stanovit silnější argumenty pro interpretaci důkazů a vést k důkladnějším závěrům (překlad vlastní; Walliman, 2018, s. 168).

²¹ O délce trvání období adolescence se zmiňuji už v kapitole 2.8 této práce. Za konec adolescence je např. považován přechod jedince ze školy do zaměstnání.

Dotazník byl inspirován a postaven na základě výzkumu České děti a mládež jako čtenáři 2017 a pilotní části této práce (Friedlaenderová a kol., 2018).

10.3 Focus group

Celkem jsem absolvovala focus group se sedmi skupinami. Všechna setkání proběhla v září 2020. Jednalo se o dvě focus groups se studenty gymnázia, tři focus groups se studenty střední odborné školy a dvě focus groups se studenty učebních oborů.

Vzhledem k citlivosti tématu – vlivu rodinného prostředí na čtenářství – se mi nepodařilo, aby respondenti mluvili o tomto tématu ve skupině a nestyděli se před sebou.

Pro focus groups jsem tedy připravila obecnější témata, zaměřená na to, jak je čtení adolescenty vnímáno, protože i tento faktor považuji za velmi důležitý. To, co si adolescenti o čtení myslí a jak na ně působí, také silně ovlivňuje jejich vztah ke čtenářství.²²

V základní osnově jsem tedy měla připravené následující body:

- **Jak se vnímáte jako čtenáři a kdo je čtenář** ve vašich očích?
- **K čemu si myslíte, že je čtení přínosné?**
- **Z jakých důvodů nečtete?** (pokud nečtete)
- **Problematika pozornosti a čtení**

Setkání, která jsem vedla, byla bohužel poznamenána situací koronavirové pandemie, která v České republice v září 2020 znovu nabírala na síle. Většina setkání tak musela být uskutečněna s ochrannou dýchací cestou, což zakrylo obličej a tím pádem nebyla vidět mimika, která je při rozhovorech velmi důležitá. I tento faktor tak bránil tomu, aby ve focus group vládla uvolněnější atmosféra, ve které by se respondenti cítili bezpečněji. Myslím si, že kdyby byla setkání uskutečněna v jiných podmínkách, zřejmě by i výsledky rozhovorů byly jiné a získala bych více informací.

Prostor ve třídách jsem získala na základě souhlasu ředitelů škol a učitelů, kteří mi poskytli čas v jejich hodinách. Původně se focus groups měly konat v březnu 2020, ale kvůli uzavření škol z důvodu koronavirové pandemie se jejich konání přesunulo na nejbližší možný termín – tedy září 2020.

Pracovali se mnou žáci ve věku 17 a 18 let – rodiče neplnoletých žáků vyjádřili souhlas s účastí jejich dětí ve výzkumu prostřednictvím informovaného souhlasu, plnoletí žáci vyjádřili souhlas s účastí ve výzkumu sami.²³

²² Téma čtenářského sebepojetí není nové – zabývá se jím např. i Kateřina Homolová v monografii *Dětský a dospívající čtenář* (Homolová, 2013, s. 275–361).

²³ Vzor informovaného souhlasu pro focus group přikládám v příloze 4.

Focus groups byly nahrávány a při analýze jsem pracovala s jejich přepisem.

10.4 Kvalitativní rozhovory

Celkem jsem uskutečnila šest kvalitativních rozhovorů, které probíhaly v březnu a v září 2020.

V kvalitativních – individuálních – rozhovorech jsem využila toho, že bylo možné navodit lepší atmosféru a mé dotazy byly zaměřeny i více na rodinné prostředí:

- **Jak se vnímáš jako čtenáře? Vnímáš se jako čtenáře tím, že čteš knihy, nebo i tím, že čteš články a jiné kratší texty?**
- **Jak tě rodina ve čtení podporovala? Motivovali tě nějak?**
- **Četli jste stejné knížky s rodiči? Četla sis s prarodiči, máš na to nějaké vzpomínky?**
- **Četl/a sis se sourozenci?**
- **Co si myslíš o čtení? K čemu je užitečné?**
- **Daří se ti při čtení udržet pozornost?**
- **Jak sis našel/našla cestu ke čtení?**

Některé rozhovory byly uskutečněny v osobním kontaktu, jiné pomocí hovorů v prostředí Facebook Messenger. Všechny rozhovory byly nahrávány a analýza byla provedena na základě jejich přepisu. Respondenti podepsali informované souhlasy.²⁴

²⁴ Vzor informovaného souhlasu pro individuální rozhovor přikládám v příloze 3.

11. Výzkum – dotazníkové šetření

Pro zjištění závislostních vztahů mezi jednotlivými prvky jsem používala chí-kvadrát test. Pro určení statistické významnosti pro závislost prvků na sobě jsem pracovala s p -hodnotou 0,05. P -hodnota udává nejnižší možnou hladinu významnosti pro zamítnutí nulové hypotézy (Budíková a kol., 2010, s. 138).

Přistoupila jsem k formulování většího počtu jednoduchých hypotéz. Hypotézy byly vyvráceny, nebo nevyvráceny.

11.1 Hypotézy

- H_0 : Míra čtení knih se zvyšuje s úrovní vzdělání²⁵
 - H_1 : Míra čtení knih se nezvyšuje s úrovní vzdělání
- H_0 : Mezi studenty z gymnázia a střední odborné školy bude více čtenářů než mezi studenty z učilišť²⁶
 - H_1 : Mezi studenty z gymnázií, středních odborných škol a učilišť bude stejně čtenářů i nečtenářů
- H_0 : Mezi studenty vysokých škol bude více čtenářů než mezi studenty gymnázií a středních odborných škol²⁷
 - H_1 : Mezi studenty gymnázií a středních odborných škol bude stejně čtenářů jako mezi studenty vysokých škol
- H_0 : V rámci učiliště bude více studentů, kteří čtou volnočasově, než studentů, kteří čtou jen povinnou literaturu, nebo vůbec²⁸
 - H_1 : V rámci učiliště je více studentů, kteří čtou jen povinnou literaturu nebo vůbec než studentů, kteří čtou volnočasově
- H_0 : Pokud jedinci rodiče předčítali, bude zřejmě číst také²⁹
 - H_1 : Jedinec bude číst nezávisle na tom, jestli mu rodiče předčítali, nebo ne

²⁵ Hypotéza byla vytvořena na základě výsledků průzkumů PISA – (Blažek a kol., 2019, s. 37-38). To, že se míra čtení knih zvyšuje spolu s úrovní vzdělání, zmiňují i Johnsson-Smaragdi a Jönsson (2006, s. 522) s odkazem na švédský průzkum The Media Barometer (ročník 2003).

²⁶ Hypotéza byla vytvořena na základě výsledků průzkumů PISA – (Blažek a kol., 2019, s. 37-38).

²⁷ Hypotéza vytvořena na základě hypotézy „Míra čtení knih se zvyšuje s úrovní vzdělání“.

²⁸ Hypotéza byla vytvořena na základě výsledků průzkumů PISA – (Blažek a kol., 2019, s. 37-38).

²⁹ Hypotéza vytvořena na základě výsledku výzkumu České děti a mládež jako čtenáři „Rozhodujícím prvek podpory rozvoje čtenářství je předčítání ze strany rodinných příslušníků. Potvrzují to nejen české, ale i zahraniční výzkumy (Friedlaenderová a kol., 2017, s. 46).“

- H₀: Pokud jedinci prarodiče předčítali, bude zřejmě číst také³⁰
 - H₁: Jedinec bude číst nezávisle na tom, jestli mu prarodiče předčítali, nebo ne
- H₀: Pokud jedinec vyrůstal v prostředí, kde jsou knihy (v domácnosti je knihovna), bude zřejmě číst³¹
 - H₁: Jedinec bude číst nezávisle na tom, jestli vyrůstalo v prostředí, kde byly knihy, nebo ne
- H₀: Pokud má jedinec vlastní knihovničku, bude zřejmě číst³²
 - H₁: Jedinec bude číst nezávisle na tom, jestli má vlastní knihovničku, nebo ne
- H₀: Pokud si v dětství jedinec se svými rodiči a prarodiči povídal o čtení, bude zřejmě čtenářem³³
 - H₁: Jedinec bude čtenářem nezávisle na tom, jestli si v dětství povídal se svými rodiči nebo prarodiči o čtení, nebo ne
- H₀: Pokud jedinec žije v prostředí, ve kterém se mluví o literatuře, bude zřejmě čtenářem³⁴
 - H₁: Jedinec bude čtenářem nezávisle na tom, jestli žije v prostředí, ve kterém se mluví o literatuře

³⁰ Hypotéza vytvořena na základě výsledku výzkumu České děti a mládež jako čtenáři „*Rozhodujícím prvek podpory rozvoje čtenářství je předčítání ze strany rodinných příslušníků. Potvrzují to nejen české, ale i zahraniční výzkumy* (Friedlaenderová a kol., 2017, s. 46).“

³¹ Hypotéza vytvořena na základě výsledku výzkumu České děti a mládež jako čtenáři „*Čtenářské zázemí, které děti v knihovně mají, je klíčové pro rozvoj pozitivního vztahu ke knihám a čtení. Pokud jsou děti obklopeny knihami a vidí své blízké číst, bude jim to připadat jako přirozená součást života* (Friedlaenderová a kol., 2017, s. 46).“

³² Hypotéza vytvořena na základě výzkumu České děti a mládež jako čtenáři (Friedlaenderová a kol., 2017, s. 44–45).

³³ Hypotéza vytvořena na základě výzkumu České děti a mládež jako čtenáři a jeho tvrzení, že „*Pokud jsou děti obklopeny knihami a vidí své blízké číst, bude jim to připadat jako přirozená součást života* (Fiedlaenderová a kol., 2017, s. 46).“ Předpokládám, že hovory o čtení jsou nedílnou součástí dobré čtenářské atmosféry v rodině.

³⁴ Hypotéza vytvořena na základě výzkumu České děti a mládež jako čtenáři a jeho tvrzení, že „*Pokud jsou děti obklopeny knihami a vidí své blízké číst, bude jim to připadat jako přirozená součást života* (Fiedlaenderová a kol., 2017, s. 46).“ Předpokládám, že hovory o čtení jsou nedílnou součástí dobré čtenářské atmosféry v rodině.

- H₀: Pokud sourozenec jedince čte, dítě bude zřejmě číst také³⁵
 - H₁: Jedinec bude čtenářem nezávisle na tom, jestli jeho sourozenec čte
- H₀: Pokud si jedinec se sourozencem četl, zřejmě je čtenářem³⁶
 - H₁: Jedinec bude čtenářem nezávisle na tom, jestli si četl se sourozencem
- H₀: Pokud si jedinec se sourozencem povídal/povídá o knihách, bude zřejmě čtenářem³⁷
 - H₁: Jedinec bude čtenářem nezávisle na tom, jestli si povídal/povídá se sourozencem o knihách
- H₀: Jedinci z rodin, kde mají oba rodiče nejvyšší dokončené vzdělání vysokoškolské, vyšší odborné nebo zakončené maturitou budou zřejmě čtenáři ve větší míře než děti rodičů s dokončenou základní školou nebo učilištěm³⁸
 - H₁: Jedinec bude čtenářem nezávisle na vzdělání jeho rodičů
- H₀: Jedinci z rodin, kde rodiče čtou, budou zřejmě čtenářem³⁹
 - H₁: Jedinec bude čtenářem nezávisle na tom, jestli jeho rodiče čtou
- H₀: Pokud si jedinci vybírali v počátcích svého čtení knihy sami, budou pravděpodobně čtenáři⁴⁰
 - H₁: Čtenářství jedinců neovlivní to, zda si knihy v počátcích svého čtení vybírali sami

³⁵ Hypotéza vytvořena na základě výzkumu Influence of siblings on out-of-school reading practices (Knoester, Plikhun, 2016), který uvádí, že sourozenci se mohou navzájem ovlivňovat v rozvoji gramotnosti. Předčítání je jeden z faktorů, jak toho dosáhnout.

³⁶ Hypotéza vytvořena na základě výsledku výzkumu České děti a mládež jako čtenáři „Rozhodujícím prvek podpory rozvoje čtenářství je předčítání ze strany rodinných příslušníků. Potvrzují to nejen české, ale i zahraniční výzkumy. (Friedlaenderová a kol., 2017, s. 46).“

³⁷ Hypotéza vytvořena na základě výzkumu Influence of siblings on out-of-school reading practices (Knoester, Plikhun, 2016), který uvádí, že sourozenci se mohou navzájem ovlivňovat v rozvoji gramotnosti. Společné povídání o knihách a literatuře je jeden z faktorů, jak toho dosáhnout.

³⁸ Hypotéza vytvořena na základě výsledku výzkumu České děti a mládež jako čtenáři „Kritickým faktorem podnětného čtenářského zázemí v rodině se zdá být vzdělání rodičů. Čím vyšší dosažené vzdělání, tím pozitivnější postoj ke čtení rodiče zastávají, tím častěji dětem předčítají a také jim kupují knihy jako dárky (Friedlaenderová a kol., 2017, s. 46).“

³⁹ Hypotéza vytvořena na základě výsledku výzkumu České děti a mládež jako čtenáři „Čtenářské zázemí, které děti v knihovně mají, je klíčové pro rozvoj pozitivního vztahu ke knihám a čtení. Pokud jsou děti obklopeny knihami a vidí své blízké číst, bude jim to připadat jako přirozená součást života (Friedlaenderová a kol., 2017, s. 46).“

⁴⁰ Hypotéza vytvořená na základě pilotního výzkumu.

- H_0 : Jedinci, kteří dostávají knihy jako dárek, budou zřejmě čtenáři⁴¹
 - H_1 : Jedinci jsou čtenáři bez ohledu na to, jestli dostávají knihy darem

⁴¹ Hypotéza vytvořená na základě výzkumu České děti a mládež jako čtenáři (Friedlaenderová a kol., 2018, s. 44–45).

11.2 Výsledky dotazníkového šetření

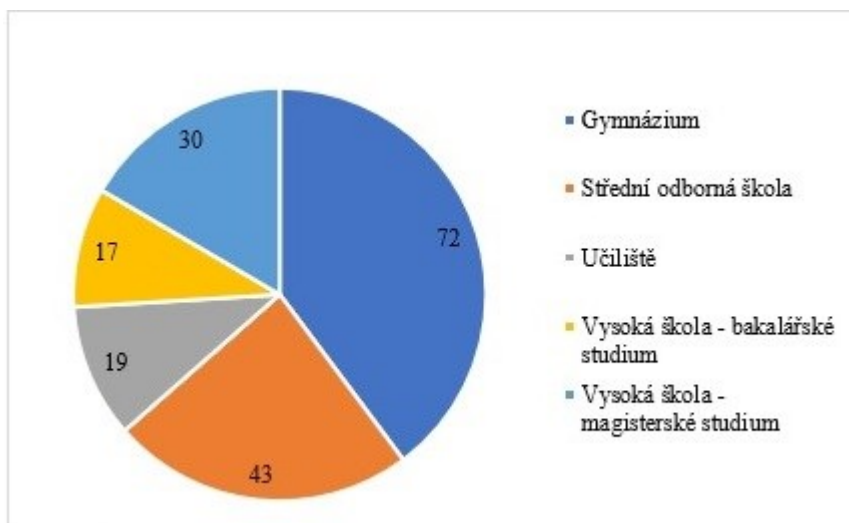
11.3 Charakteristika respondentů

Dotazníkového šetření se celkem účastnilo 181 respondentů – 102 žen a 79 mužů ve věku od 17 do 27 let.

Celkově se jednalo o studenty gymnázia, středních odborných škol, učilišť a vysokých škol – jak bakalářského, tak magisterského studia.

Tabulka 1- Rozdělení žáků dle stupně studia

	Gymnázium	Střední odborná škola	Učiliště	VŠ - Bc. Studium	VŠ - Mgr. Studium	Celkem
Ženy	45	15	7	10	25	102
Muži	27	28	12	7	5	79
Celkem	72	43	19	17	30	181



Graf 1 - Respondenti dle typu studia

11.4 Respondenti a čtení

Do dotazníku jsem vložila dvě otázky, které se zaměřovaly na čtení knih. První z nich byla:

„Čteš knihy?“ s možností odpovědi ANO, nebo NE. Druhá otázka zaměřená na čtení knih byla „Čteš knihy pro svou vlastní zábavu, pouze jako povinnou literaturu do školy, nebo vůbec?“. Respondenti měli na výběr ze čtyř odpovědí: 1) čtu knihy jako povinnou četbu i pro svou vlastní zábavu, 2) čtu knihy jen pro zábavu, 3) čtu knihy jen jako povinnou literaturu do školy, 4) nečtu vůbec.

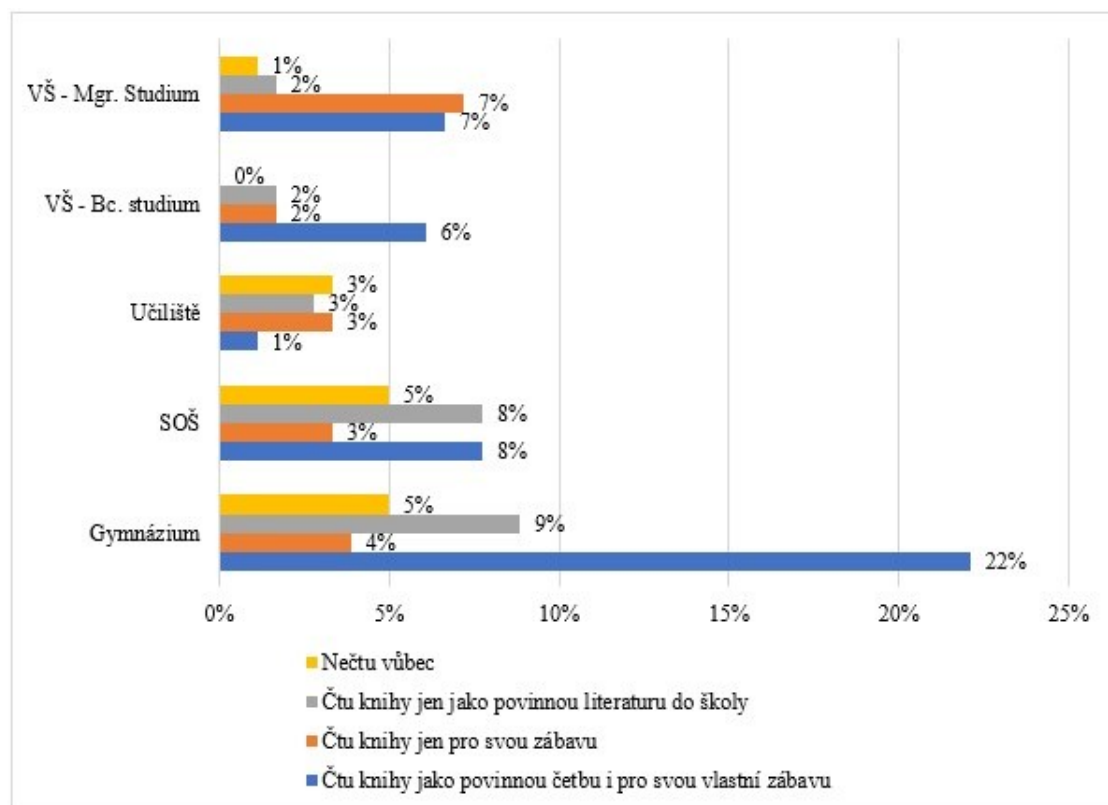
V rámci procházení dotazníků jsem si všimla, že někteří respondenti v první otázce uvedli, že knihy nečtou, ale v další otázce uvedli, že čtou knihy jako povinnou literaturu do školy.

Z důvodu nejasných odpovědí jsem se rozhodla první otázku z analýzy vyloučit a pro potřeby určování čtenářství a nečtenářství respondentů použít otázku druhou.

Za čtenáře pro potřeby této diplomové práce tedy považuji respondenty, kteří uvedli, že „čtou knihy jako povinnou četbu i pro svou vlastní zábavu“, nebo „čtou knihy jen pro zábavu“. Za nečtenáře považuji respondenty, kteří uvedli, že „nečtou vůbec“, nebo „čtou knihy jen jako povinnou literaturu do školy“. K tomu jsem se přiklonila i na základě toho, že o sobě mnozí respondenti v dotaznících uvedli, že nečtou knihy, nepovažují se za čtenáře a čtení je nebaví, ale přesto čtou knihy jako povinnou četbu. To se týká zejména studentů maturitních oborů.

Z celkového vzorku 181 respondentů se mezi 72 studenty z gymnázia objevilo 47 čtenářů a 25 nečtenářů. Mezi studenty středních odborných škol 20 čtenářů a 23 nečtenářů, mezi studenty učilišť bylo 8 čtenářů a 11 nečtenářů. Ze studentů vysokých škol – bakalářského studia – bylo ve výzkumném vzorku 14 čtenářů a 3 nečtenáři, z magisterského studia pak 25 čtenářů a 5 nečtenářů.

V grafu č. 2 je znázorněno procentuální rozložení respondentů podle typu studia a účelu, za jakým čtou. Celkové počty jsou uvedeny v tabulce 2 v příloze 5.



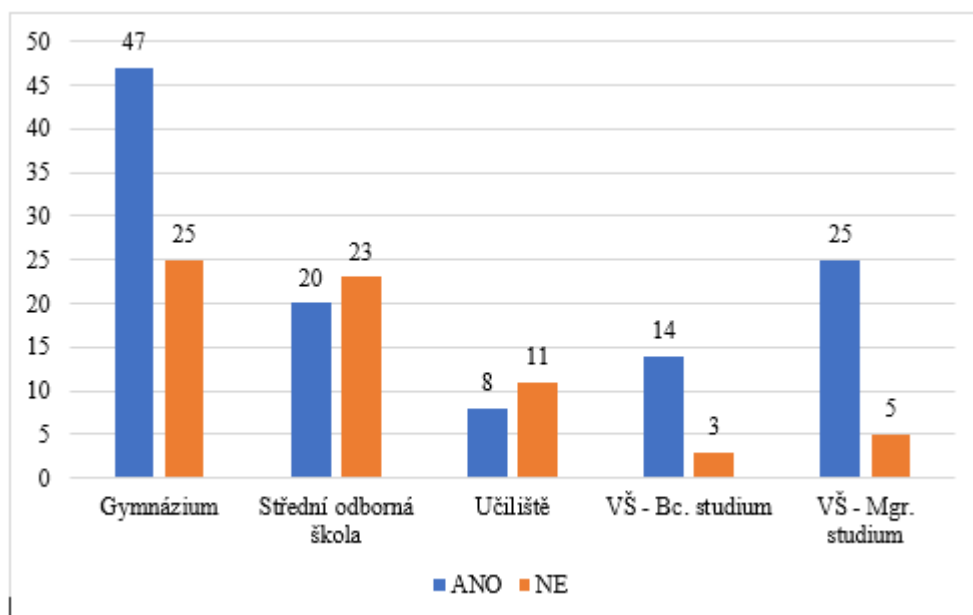
Graf 2 - Rozdělení respondentů dle typu studia a účelu, za jakým čtou - uvedeno v %

Celkem se tedy ve výzkumném vzorku objevuje 114 čtenářů a 67 nečtenářů.

U studentů vysokých škol se mezi studenty bakalářského studia objevilo více čtenářů než nečtenářů, stejně tak u studentů magisterského studia.

Mezi studenty gymnázia jasně převažovali čtenáři nad nečtenáři. Mezi studenty učiliště a střední odborné školy zase převažovali spíše nečtenáři nad čtenáři.

Graf č. 3 znázorňuje rozdělení studentů na čtenáře a nečtenáře dle stupně studia. V tab. 5 jsou tyto údaje vyjádřeny procentuálně.



Graf 3 - Čtenářství žáků dle stupně studia

Tabulka 2 - Tabulka rozdělení respondentů na čtenáře a nečtenáře

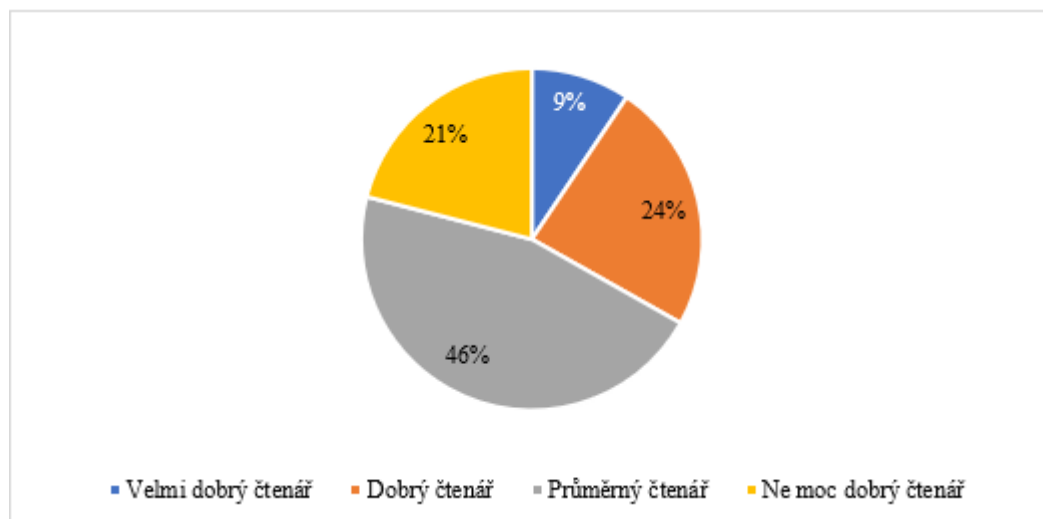
Čteš?	Čtenář	Nečtenář	Celkem
Gymnázium	65 % (47)	35 % (25)	72
Střední odborná škola	47 % (20)	53 % (23)	43
Učiliště	42 % (8)	58 % (11)	19
VŠ - Bc. studium	82 % (14)	18 % (3)	17
VŠ - Mgr. studium	83 % (25)	17 % (5)	30
Celkem	114	67	181

Na základě těchto dat nebyly vyvráceny hypotézy „Mezi studenty z gymnázia a střední odborné školy bude více čtenářů než mezi studenty z učilišť“, „Mezi studenty vysokých škol bude více čtenářů než mezi studenty gymnázií a středních odborných škol“ a „Míra čtení knih se zvyšuje s úrovní vzdělání“. Vyvrácena naopak byla hypotéza „V rámci učiliště bude více

studentů, kteří čtou volnočasově, než studentů, kteří čtou jen povinnou literaturu, nebo vůbec“. Přijata tedy byla alternativní hypotéza „V rámci učiliště je více studentů, kteří čtou jen povinnou literaturu nebo vůbec než studentů, kteří čtou volnočasově“.

11.4.1 Jak se respondenti vnímají jako čtenáři

Ze všech 181 respondentů se jich jen 17 považuje za velmi dobré čtenáře, 43 za dobré čtenáře, 83 za průměrné čtenáře a 38 za ne moc dobré čtenáře. Odpovědi jsou znázorněny v grafu č. 4.



Graf 4 - Jak se respondenti hodnotí jako čtenáři, převedeno na %

Vnímání čtenářství je opravdu individuální – např. respondent, který o sobě v dotazníku uvedl, že vůbec nečte, se považuje za průměrného čtenáře – stejně jako další respondent, který je aktivním čtenářem.

Osobně toto považuji za prostor, který by se mohl využít pro větší motivaci mladých lidí při čtení a který by jim pomohl se jako čtenáře vnímat i hodnotit lépe.

11.4.2 Četnost čtení mezi respondenty

V počátku dotazníku také byla umístěná otázka „Kolik knih jsi přečetl/a za poslední půlrok?“ s pěti uzavřenými odpověďmi: 1) „žádnou“, 2) 1–2, 3) 3–4, 4) 5 a více, 6) nevím.

Tabulka 3 - Čtenáři dle počtu přečtených knih rozdělení do skupin podle typu studované školy

	Gymnázium	SOŠ	Učiliště	VŠ - Bc. studium	VŠ - Mgr. studium	Celkem
Žádnou	12	14	9	2	5	42
1-2	20	13	8	4	5	50
3-4	21	10	2	5	12	50
5 a více	18	5	0	5	8	36
Nevím	1	1	0	1	0	3
Celkem	72	43	19	17	30	181

V tabulce 3 jsou uvedeny počty studentů rozdělených do skupin dle studovaných škol a počtu přečtených knih za poslední půlrok.

Největší počty respondentů, kteří nepřečetli žádnou knihu, se objevují mezi studenty učilišť a středních odborných škol. Mezi studenty gymnázií a středních odborných škol je nejvíce čtenářů, kteří přečetli 1–2 knihy za poslední půlrok.

Respondentů, kteří uvedli, že za poslední půlrok přečetli 3–4 knihy, bylo nejvíce hlavně mezi studenty gymnázia a vysokých škol (bakalářského i magisterského studia).

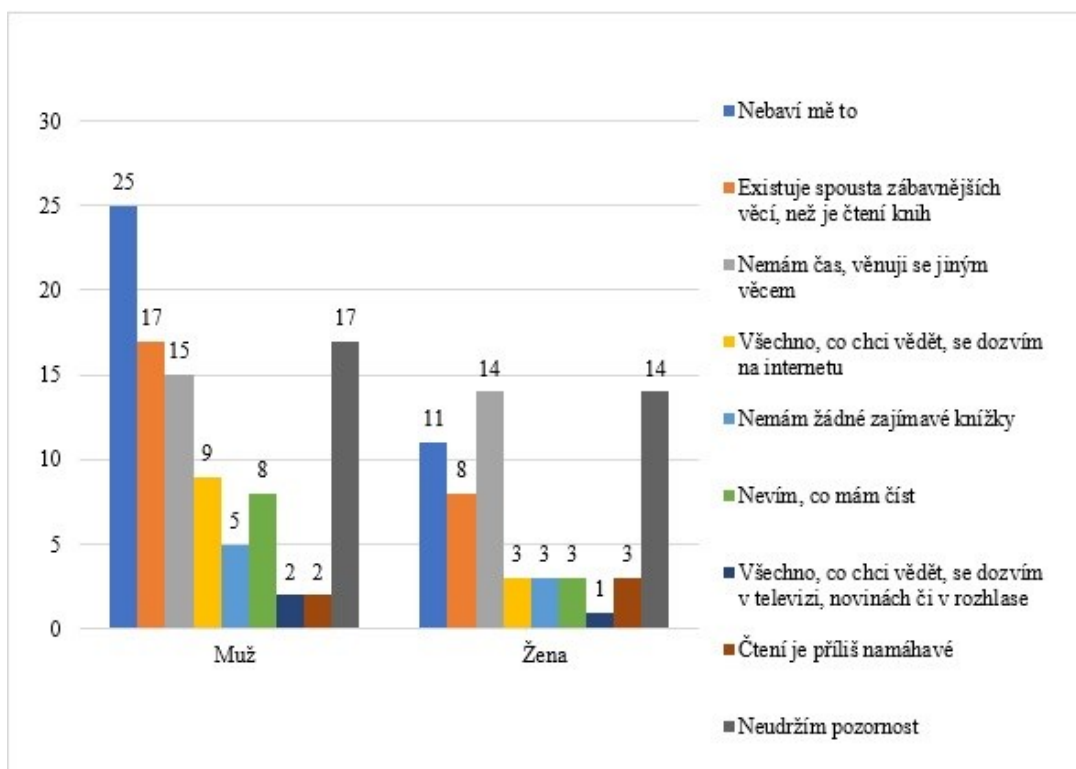
Největšími čtenáři (přečetli 5 a více knih za poslední půlrok) jsou v daném výzkumném vzorku studenti gymnázia a vysokých škol – jak magisterského, tak bakalářského studia.

11.5 Důvody nečtenářství

Respondenti – nečtenáři také odpovídali na otázku – „Pokud nečteš vůbec, proč nečteš?“. Odpovědi na otázku byly uzavřené.

Mezi nejčastější odpovědi patřily varianty „nebaví mě to“, „neudržím pozornost“ a „čtení je příliš namáhavé“.

Na tuto otázku odpovědělo celkem 66 respondentů, jejich odpovědi jsou znázorněny v grafu 5.



Graf 5 – Počet odpovědí s důvody nečtenářství

11.5.1 Problémy s pozorností

Na variantu „Neudržím pozornost“ jsem se zaměřila více, protože to vnímám jako rozšířený problém. Celkem 28 respondentů, kteří v dotazníku uvedli, že knihy nečtou vůbec, nebo je čtou jen jako povinnou literaturu, také jako jeden z důvodů svého nečtenářství jmenovali právě to, že neudrží pozornost. To je skoro polovina ze všech nečtenářů.

V této skupině se rovnoměrně vyskytují všichni středoškoláci – studenti ze všech analyzovaných typů škol. Nelze tedy říct, že by zde byli respondenti z některé skupiny zastoupeni více, či méně.

Zároveň většině z těchto respondentů bylo předčítáno jak rodiči, tak i prarodiči.

Zajímavý je fakt, že problémy s udržení pozornosti při čtení neuvedl v dotazníku žádný z dotazovaných vysokoškoláků.

11.6 Rodinné prostředí a čtenářství

Otázky v dotazníku, které se soustředily na rodinné prostředí a čtenářskou atmosféru doma, jsem rozdělila do tří částí:

1. **Čtení a předčítání doma** – část zaměřená na to, jestli respondentům rodiče v jejich dětství předčítali, jestli jim předčítali prarodiče, jestli si doma povídali, nebo dosud povídají o čtení a literatuře a jestli měli v domácnosti rodinnou knihovnu, případně jestli mají svou vlastní.

2. **Čtení a sourozenci** – část dotazníku zaměřující se na to, jestli si respondenti četli a povídali o čtení se svými sourozenci a jestli jejich sourozenci čtou.
3. **Čtení a rodiče** – v této části jsem zjišťovala, jestli čtou rodiče respondentů a jaké mají nejvyšší dosažené vzdělání.

11.6.1 Čtení a předčítání doma

145 respondentům rodiče v jejich dětství předčítali, 20 si jich na to nevzpomínalo a 16 uvedlo, že jim rodiče vůbec nepředčítali. 57 % předčítaly maminky, 6 % tatínkové a 37 % předčítali oba rodiče⁴².

V dalším bodě jsem se zaměřila na to, zda respondentům předčítali prarodiče. U některých to byli právě prarodiče, kteří svým vnoučatům předčítali namísto rodičů. Suplovali tak zřejmě roli časově a pracovní vytížených rodičů.

Celkem 97 účastníků uvedlo, že jim v dětství prarodiče předčítali – 47 z nich zároveň uvedlo, že jim rodiče nepředčítali a 36 respondentů si nevzpomínalo. Jeden respondent odpověď nevyplnil.

Spíše jsou to babičky, které svým vnoučatům předčítají (72 %), někdy předčítají oba prarodiče (22 %) a zřídka i dědečkově (6 %)⁴³.

11.6.1.1 Závislost čtenářství na předčítání rodičů a prarodičů

Ověření závislosti čtení respondentů na předčítání rodičů

Pro tento výpočet jsem vyloučila respondenty, kteří si na předčítání rodiči nepamatují – celkově jsem tedy pracovala s daty od 161 respondentů (tab. 4).

Tabulka 4 -Předčítání rodičů a čtenářství respondentů

	Respondent čte	Respondent nečte
Rodiče předčítali	96	49
Rodiče nepředčítali	11	5

Výsledná hladina statistické významnosti je v tomto případě 0,837. Hypotéza „Pokud jedinci rodiče předčítali, bude zřejmě číst také“ byla vyvrácena. Přijata je tedy alternativní hypotéza „Jedinec bude číst nezávisle na tom, jestli mu rodiče předčítali, nebo ne.“

⁴² Počítáno z celkového počtu 143 odpovědí, kdy respondenti uvedli, kdo z rodičů jim předčítal.

⁴³ Počítáno z celkového počtu 95 odpovědí, kdy respondenti uvedli, kdo z prarodičů jim předčítal.

Ověření závislosti čtení respondentů na předčítání prarodičů

Pro tento výpočet jsem vyloučila respondenty, kteří si na předčítání prarodičů nevzpomínali, nebo otázku nevyplnili. Celkově jsem tak pracovala s odpověďmi 144 respondentů (tab. 5).

Tabulka 5 - Předčítání prarodičů a čtenářství respondentů

	Respondent čte	Respondent nečte
Prarodiče předčítali	66	31
Prarodiče nepředčítali	28	19

Výsledná hladina statistické významnosti je v tomto případě 0,3169. Hypotéza „Pokud jedinci prarodiče předčítali, bude zřejmě číst také“ tedy v daném výzkumném vzorku byla vyvrácena. Přijata tedy byla alternativní hypotéza „Jedinec bude číst nezávisle na tom, jestli mu prarodiče předčítali, nebo ne“.

11.6.1.2 Čtenářská atmosféra doma

Při tvorbě dotazníku jsem jako pozitivní čtenářskou atmosféru doma považovala to, zda respondenti mají doma knihovnu či svou vlastní knihovničku a zda si v minulosti povídali o knihách se svými rodiči nebo prarodiči. Zvlášť jsem položila i otázku, zda si o literatuře respondenti se svou rodinou povídají v současnosti – protože ve věku adolescence se mnohdy lidé od svých rodičů distancují a nejsou s nimi v tak blízkém kontaktu.

99 respondentů uvedlo, že si s rodiči nebo prarodiči doma o knihách v dětství povídalo, 45 ne a 37 si nevzpomíná. Zajímavý je přesun této otázky do současnosti – více jak polovina respondentů (118) nemá v domácnosti takové prostředí, ve kterém by si povídali o literatuře.

Co se týče vlastnictví knih v domácnosti, většina účastníků šetření pocházela z prostředí, kde byly knihovny. 33 respondentů uvedlo, že v domácnosti nemají knihovnu (zbylých 148 respondentů v domácnosti knihovnu má). Svou vlastní knihovničku pak má doma 115 respondentů.

Z dat je vidět, že pokud dítě vyrůstá v prostředí, ve kterém je rodinná knihovna, ve věku adolescence spíše čte. Vlastní knihovnička tuto pravděpodobnost ještě umocňuje.

Knihovnu má doma většina rodin respondentů, bez ohledu na to, jaký typ školy jejich děti navštěvují. Nejčastěji jsou jejím obsahem encyklopedie, odborná literatura, fikce, ale i pohádky.

Ověření závislosti vlastnictví rodinné knihovny a čtenářství respondentů

V tomto výpočtu jsem pracovala s odpověďmi od všech 181 respondentů (tab. 6).

Tabulka 6 - Rodinná knihovna v domácnosti a čtenářství respondentů

	Respondent čte	Respondent nečte
Knihovna v domácnosti	102	46
Absence knihovny v domácnosti	12	21

Výsledná hladina statistické významnosti je v tomto případě 0,00046. Hypotéza „Pokud jedinec vyrůstal v prostředí, kde jsou knihy (v domácnosti je knihovna), bude zřejmě číst“ nebyla vyvrácena.

Ověření závislosti povídání o knihách s rodiči a prarodiči v dětství a čtenářství respondentů

Pro výpočet jsem nebrala v úvahu odpovědi respondentů, kteří v dotazníku uvedli, že si nevzpomínají na to, že by si s rodiči či prarodiči o čtení povídali. Tato hypotéza byla tedy ověřována na odpovědích 144 respondentů (tab. 7).

Tabulka 7 - Povídání o knihách v dětství a čtenářství respondentů

	Respondent čte	Respondent nečte
V domácnosti si povídali o knihách	72	27
V domácnosti si nepovídali o knihách	21	24

Výsledná hladina statistické významnosti je v tomto případě 0,0024. Hypotéza „Pokud si v dětství jedinec se svými rodiči a prarodiči povídal o čtení, bude zřejmě čtenářem“ tedy v daném výzkumném vzorku nebyla vyvrácena.

Ověření závislosti povídání o knihách v rodině v současnosti a čtenářství respondentů

Ve výpočtu jsem pracovala s odpověďmi všech 181 respondentů (tab. 8).

Tabulka 8 - Povídání o knihách v současnosti a čtenářství respondentů

	Respondent čte	Respondent nečte
V domácnosti se v současnosti baví o knihách	55	8
V domácnosti se v současnosti nebaví o knihách	59	59

Výsledná hladina statistické významnosti je v tomto případě $7,4 \times 10^{-8}$. Hypotéza „Pokud jedinec žije v prostředí, ve kterém se mluví o literatuře, bude zřejmě čtenářem“ nebyla vyvrácena.

Ověření závislosti vlastní knihovničky dítěte v domácnosti a čtenářství respondentů

Ve výpočtu jsem pracovala s odpověďmi všech 181 respondentů (tab. 9).

Tabulka 9 - Vlastní knihovnička a čtenářství respondentů

	Respondent čte	Respondent nečte
Vlastní knihovnička ano	95	20
Vlastní knihovnička ne	19	47

Výsledná hladina statistické významnosti je v tomto případě $5,27 \times 10^{-13}$. Hypotéza „Pokud má jedinec vlastní knihovničku, bude zřejmě číst“ tak není vyvrácena.

11.6.2 Čtení a sourozenci

Ve výzkumném vzorku má sourozence 159 respondentů. 61 z respondentů má mladší sourozence, 71 starší sourozence a 27 má starší i mladší sourozence. 92 z respondentů uvedlo, že jejich sourozenec čte, 48 že nečte a 19 z respondentů nevědělo. Společně si se svými sourozenci četlo 53 respondentů. Se svými sourozenci si o čtení povídá 62 respondentů.

Ověření vlivu čtoucího sourozence na čtenářství respondentů

Výpočet jsem prováděla na základě dat 140 respondentů, kteří uvedli, že jejich sourozenec čte, nebo nečte (tab. 10).

Tabulka 10 - Sourozenci a čtenářství respondentů

	Respondent čte	Respondent nečte
Sourozenec čte	66	26
Sourozenec nečte	25	23

Výsledná hladina statistické významnosti je 0,0206. Hypotéza „Pokud sourozenec jedince čte, dítě bude zřejmě číst také“ nebyla na získaných datech vyvrácena.

Ověření vlivu společného čtení se sourozencem na čtenářství respondentů

Hypotéza byla ověřovaná na základě dat 136 respondentů, kteří si vzpomínali na to, že si se sourozencem četli, nebo nečetli (tab. 11).

Tabulka 11 - Společné čtení se sourozencem a čtenářství respondentů

	Respondent čte	Respondent nečte
Čtení se sourozenci ANO	39	14
Čtení se sourozenci NE	45	38

Výsledná hladina statistické významnosti je 0,023. Hypotéza „Pokud si jedinec se sourozencem četl, zřejmě je čtenářem“ tedy nebyla vyvrácena v daném výzkumném vzorku.

Ověření vlivu rozhovorů o čtení se sourozencem na čtenářství respondentů

Hypotézu jsem ověřila na základě dat 159 respondentů (tab. 12).

Tabulka 12 - Povídání o čtení se sourozencem a čtenářství respondentů

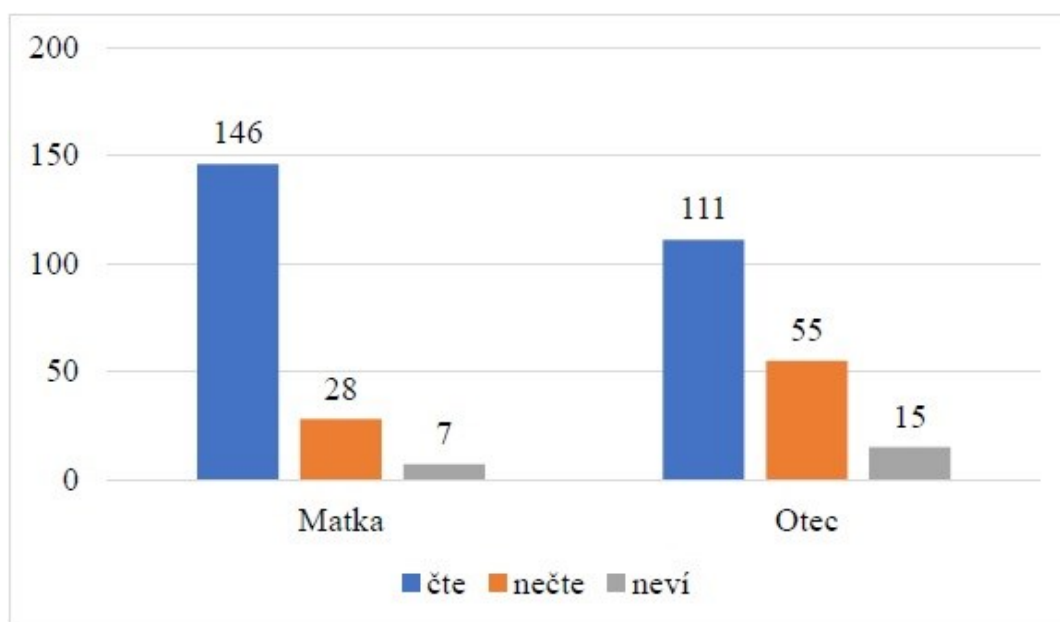
	Respondent čte	Respondent nečte
Sourozenci si o čtení povídali	54	8
Sourozenci si o čtení nepovídali	46	51

Výsledná hladina statistické významnosti je $4,3 \times 10^{-7}$. Hypotéza „Pokud si jedinec se sourozencem povídá/povídá o knihách, bude zřejmě čtenářem“ nebyla vyvrácena.

11.6.3 Čtení a rodiče

První otázky, které jsem respondentům v dotazníku v této části pokládala, byly, jestli jejich rodiče čtou.

Na první pohled je vidět, že více čtou matky než otcové (celkové počty znázorněny v grafu 6).



Graf 6 - Četnost čtenářství rodičů respondentů

Nejčastěji respondenti své rodiče vidí nad knihami, časopisy a novinami a zprávami v elektronickém zařízení.

Ověření závislosti čtenářství rodičů a čtenářství respondentů

V tomto výpočtu jsem pracovala s daty 121 respondentů, kteří uvedli, že oba jejich rodiče čtou, nebo nečtou (tab. 13).

Tabulka 13 - Čtení rodičů a čtenářství respondentů

	Respondent čte	Respondent nečte
Rodiče čtou	77	24
Rodiče nečtou	11	9

Výsledná hladina statistické významnosti je 0,051. Hypotéza „Jedinci z rodin, kde rodiče čtou, budou zřejmě čtenářem“ tak byla vyvrácena. Přijata byla alternativní hypotéza „Jedinec bude čtenářem nezávisle na tom, jestli jeho rodiče čtou“.

Ověření závislosti vzdělání rodičů a čtenářství respondentů

V tomto výpočtu jsem pracovala s daty 120 respondentů, jejichž oba rodiče mají buď vysokoškolské, vyšší odborné nebo středoškolské vzdělání zakončené maturitou a s těmi, jejichž rodiče mají ukončené základní vzdělání nebo ukončenou střední školu s výučním listem (tab. 14).

Tabulka 14 - Vzdělání rodičů a čtenářství respondentů

	Respondent čte	Respondent nečte
Rodiče VŠ, VOŠ a SŠ s maturitou	66	29
Rodiče ZŠ a SŠ s výučním listem	10	15

Výsledná hladina statistické významnosti je 0,016. Hypotéza „Jedinci z rodin, kde mají oba rodiče nejvyšší dokončené vzdělání vysokoškolské, vyšší odborné nebo zakončené maturitou budou zřejmě čtenáři ve větší míře než děti rodičů s dokončenou základní školou nebo učilištěm“ nebyla vyvrácena.

11.7 Výběr knih, knihy jako dárek, elektronické knihy

Většina adolescentů z výzkumného vzorku čte knihy, které si vybírají sami. Při výběru literatury jim také pomáhá rodina, přátelé nebo učitelé. V menší míře pak i knihovna.

V začátcích čtení si polovina respondentů (50,3 %) také vybírala knihy sama. Kdo si četbu sám nevybíral, tak uváděl, že mu literaturu vybírali nejčastěji rodiče, prarodiče, sourozenci a učitelé ve škole.

Pro rozšíření kontextu zkoumaného vzorku jsem zařadila i otázku, zda respondenti čtou elektronické knihy. 91 z respondentů uvedlo, že čte elektronické knihy. Jako médium, na kterém jsou elektronické knihy touto skupinou čteny, byl nejčastěji uváděn mobilní telefon, elektronická čtečka a počítač.

Ověření vlivu samostatného výběru knih v počátcích čtení na čtenářství respondentů

V tomto výpočtu jsem pracovala s daty 144 respondentů – vyloučila jsem odpovědi 37 respondentů, kteří odpověď buď nevyplnili, nebo uvedli, že si nevzpomínají, zda si v počátcích svého čtení knihy sami vybírali (tab. 15).

Tabulka 15 - Výběr knih v dětství a čtenářství respondentů

	Respondent čte	Respondent nečte
Vybírali si v dětství knihy sami	63	25
Nevybírali si v dětství knihy sami	35	21

Výsledná hladina statistické významnosti je 0,254. Hypotéza „Pokud si jedinci vybírali v počátcích svého čtení knihy sami, budou pravděpodobně čtenáři“ je tak vyvrácena a je přijata alternativní hypotéza „Čtenářství jedinců neovlivní to, zda si knihy v počátcích svého čtení vybírali knihy sami“.

Ověření vlivu darování knihy na čtenářství respondentů

V tomto výpočtu jsem pracovala s daty od všech 181 respondentů (tab. 16).

Tabulka 16 - Darování knih a čtenářství respondentů

	Respondent čte	Respondent nečte
Dostává knihy darem	93	19
Nedostává knihy darem	21	48

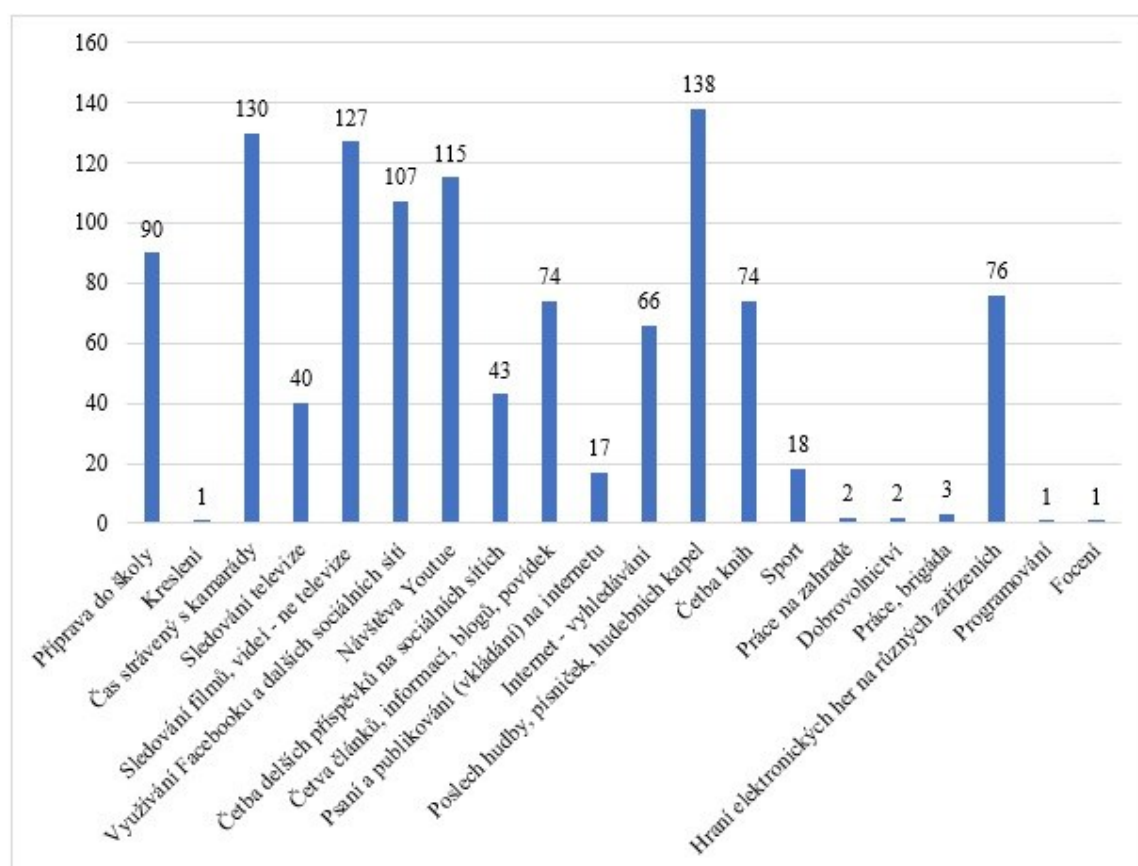
Výsledná hladina statistické významnosti je $1,09 \times 10^{-12}$. Hypotéza „Jedinci, kteří dostávají knihy jako dárek, budou zřejmě čtenáři“ tedy nebyla vyvrácena.

11.8 Volný čas respondentů

Pro doplnění informací o zkoumaném vzorku jsem zapojila do dotazníku i otázku, ve které jsem se respondentů ptala na to, jakými aktivitami tráví svůj volný čas.

Respondenti mohli vybrat z předpřipravených odpovědí nebo doplnit odpověď vlastními slovy. Volnočasové aktivity respondentů jsou uvedeny v grafu 7.

Ve druhé otázce jsem se respondentů ptala, jestli chodí do knihovny.



Graf 7- Volnočasové aktivity respondentů

Knihovnu z respondentů navštěvuje třetina (61). Zajímavé je i rozdělení návštěvníků knihovny dle typu studované školy (tab. 17):

Tabulka 17- Rozdělení návštěvníků knihovny dle typu studované školy

	Gymnázium	Střední odborná škola	Učiliště	VŠ - bakalářské studium	VŠ - magisterské studium	Celkem
Navštěvuje knihovnu	28	10	1	7	15	61
Nenavštěvuje knihovnu	44	33	18	10	15	120
Celkem	72	43	19	17	30	181

Z respondentů z daného výzkumného vzorku se nejvíce návštěvníků knihovny objevuje mezi studenty vysokých škol. Naopak nejméně do knihovny chodí žáci učiliště.

11.9 Analýza odpovědí na otevřené otázky

V dotazníku bylo umístěno 11 otevřených otázek. V této části přistoupím k analýze odpovědí na tyto otázky.⁴⁴

Při analýze jsem použila metodu „pattern coding“, což je metoda, při které se skládají dohromady kódované informace do více kompaktních a smysluplných skupin (Walliman, 2018, s. 153–154).

Učili Tě rodiče číst ještě předtím, než jsi šel do školy? Pokud ano, máš na to nějaké vzpomínky?

73 respondentů v odpovědi na tuto otázku uvedlo, že je jejich rodiče učili před nástupem do školy číst. Zbytek (108) si na to buď nevzpomíná nebo je rodiče před nástupem do školy číst neučili.

Učení čtení probíhalo zejména s pomocí dětských knih:

„Ano, ale nijak mě do toho nenutili. Spíše jsem já sama kolikrát přišla s takovou tou dětskou knížkou MOJE PRVNÍ ČTENÍ a prosila jsem většinou mamku, ať si jdeme číst.“

„Ano, četl jsem si za pomoci rodičů pohádky, nějaké kratoučké, Červená karkulka, Honzíkova cesta, později Neználek. Ve čtyřech letech jsem nějak už dokázal číst.“

„Ano učili společně jsme s mamkou a babičkou četli knihu Dášenska“

⁴⁴ Texty odpovědí jsou přepisované autenticky.

Někteří respondenti si také vzpomínají na svou vlastní chuť si číst už v předškolním věku:

„Naučila jsem se číst sama. Rodiče a prarodiče mi pomáhali se čtením těžkých slov“

„Ano, protože jsem byla zvědavá a dokola se ptala, jaká jsou to písmenka. Takže jsem se to sama od sebe naučila ještě před ZŠ.“

Za zajímavé považuji i ověření, zda by mohlo souviset učení čtení dětí ještě před školní docházkou se čtenářstvím. Pro tento případ jsem spočítala všechny respondenty, kteří se učili a neučili číst ještě před vstupem do školy a rozdělila je do kategorií čtenářů a nečtenářů. Celkem jsem tak pracovala s daty od 122 respondentů (tab. 18).

Ověřovala jsem hypotézu: „Pokud rodiče jedince učili číst ještě před vstupem na základní školu, budou spíše čtenáři“. Alternativní hypotéza je: „Jedinci budou (nebo nebudou) čtenáři bez ohledu na to, zda se učili číst už před začátkem základní školy“.

Tabulka 18 - Učení čtení před začátkem školní docházky a čtenářství respondentů

	Učili číst před vstupem do školy	Neučili číst před vstupem do školy
Respondent čte	53	30
Respondent nečte	20	19

Výsledná hodnota statistické významnosti je 0,1864. Hypotéza „Pokud rodiče jedince učili číst ještě před vstupem na základní školu, budou spíše čtenáři“ byla tedy v daném výzkumném vzorku vyvrácena. Přijata byla alternativní hypotéza „Jedinci budou (nebo nebudou) čtenáři bez ohledu na to, zda se učili číst už před začátkem základní školy“.

Jak na tebe působil Tvůj učitel/učitelka na základní škole, který Tě učil/a číst?

Odpovědi na tuto otázku se různily. Někteří respondenti si na své učitele ze základní školy, kteří je učili číst, nevzpomínali (46), někteří pouze napsali, že na ně jejich učitel/učitelka působili „*kladně*“, „*dobře*“, nebo „*nic moc*“.

V dalších odpovědích respondenti zmiňovali zejména trpělivost učitele, to, jak na ně subjektivně působil, nebo to, jak je při čtení hodnotil. Tyto faktory zpětně studenti hodnotí jak kladně, tak i negativně.

„Výborně, ve čtení nás všechny podporovala a pravidelně nás vedla k četbě mimo školu a pravidelnému odevzdávání čtenářských deníků. Často jsme také zajímavé knihy / divadelní hry inscenovali nebo jsme vedli diskuse, které navazovaly na děj knih.“

„Moje třídní učitelka byla trpělivá. Nejlepší žáky odměnila knihou na konci roku.“

„Byla přísná, ale bylo mi to jedno, protože už jsem číst uměla.“

„Dlouho jsem měla ze čtení strach. Pokaždé, když jsem měla číst před celou třídou, začalo mi bušit srdce a začalo mi být teplo. Byla jsem z toho ve stresu.“

„Spíše mě od čtení odrážela. Musel jsem číst knihy, které mě nebavili.“

„Byla hodná, vcelku trpělivá, ale když trpělivost došla bylo zle.“

Vzpomínáš si na některé další učitele, kteří Tě v četbě ovlivňovali?

Většina respondentů v odpovědi na tuto otázku uvedla, že si na žádné další učitele nevzpomíná. Zbytek většinou zmiňoval učitele českého jazyka.

„Povětšinou učitelky češtiny, když doporučovaly knížky ať už jako doporučenou nebo povinnou četbu do literatury.“

„Vzpomínám si na svoji skvělou češtinářku ze šesté a sedmé třídy, která mě velice podporovala a doporučovala mi díla psaná pro mládež, především fantasy, v čemž jsme si rozuměli a to mě těšilo v té době.“

„Nejspíše moje češtinářka tady, na gymplu, která se nám knihy snaží vysvětlit i z jiného pohledu.“

Co si myslíš o čtení? K čemu si myslíš, že je čtení přínosné?

Vzhledem k tomu, že respondenti odpovídali na tyto dvě otázky stejnými odpověďmi, analyzovala jsem tyto dvě otázky dohromady. Vzhledem k tomu, že jejich povaha je stejná, nepovažuji to za problém.

Na základě odpovědí jsem vytvořila 10 kategorií, do kterých jsem odpovědi respondentů zařadila. Případné duplicity (pokud respondenti dali stejnou odpověď k oběma otázkám) jsem vyřadila.

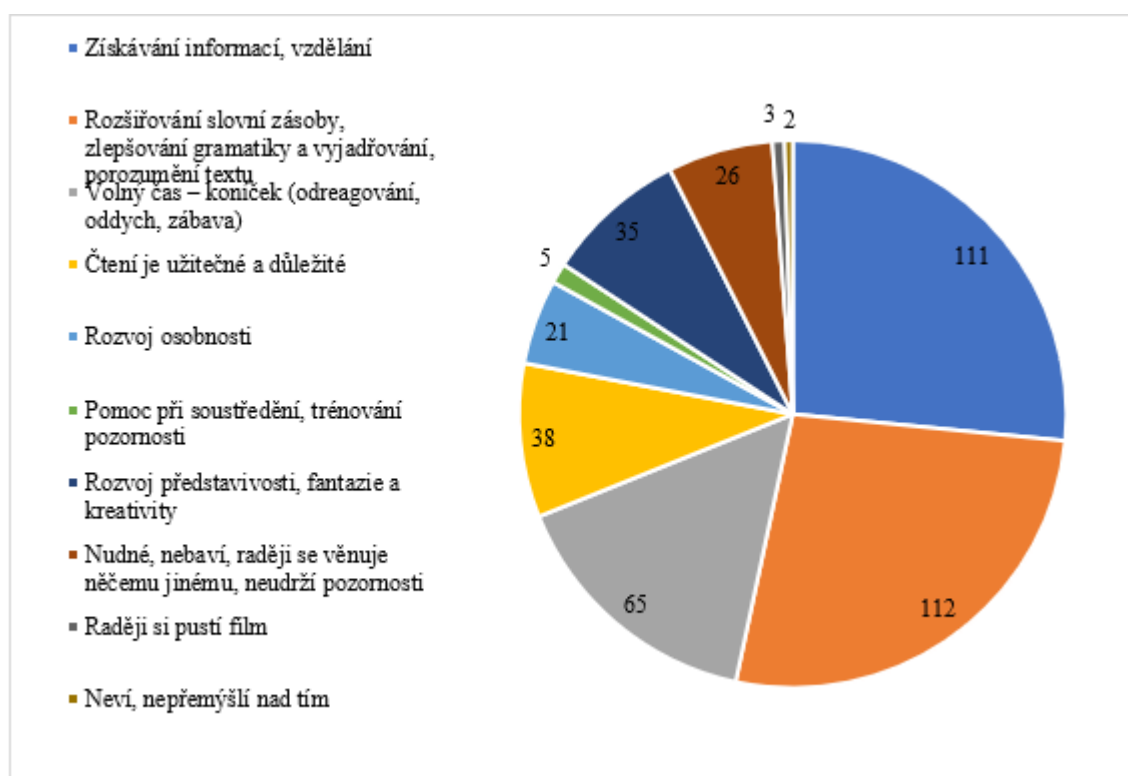
Nejvíce respondenti uváděli, že je čtení důležité pro „získávání informací a vzdělání“ (111) a „rozšiřování slovní zásoby, zlepšování gramatiky a vyjadřování, porozumění textu“ (112).

Třetina respondentů také čtení považuje za „aktivitu, kterou lze trávit svůj volný čas a slouží k odreagování, oddychu a zábavě“ (65).

Mezi další odpovědi, kterými respondenti odpovídali na otázky, patřily: „čtení je užitečné a důležité“ (38), „rozvoj osobnosti“ (21), „rozvoj představivosti, fantazie a kreativity“ (35). 5 respondentů také uvedlo, že čtení „pomáhá při soustředění a trénování pozornosti“.

26 respondentů považuje čtení za „nudné, nebaví je a raději se věnují něčemu jinému nebo neudrží pozornost“, raději si „pustí film“ (3) nebo na tyto otázky neuměli odpovědět a nepřemýšleli nad odpověďmi (2).

Jednotlivé kategorie odpovědí s četnostmi jsou zobrazeny v grafu 8.



Graf 8 - Odpovědi respondentů na otázky „Co si myslíš o čtení?“ a „K čemu si myslíš, že je čtení přínosné?“

Baví Tě čtení?

V odpovědích se respondenti shodují, že hodně záleží na typu textu, který čtou.

„Velmi, ale pouze knihy, které si vyberu. Čtení do termínu mě nebaví.“

„Někdy si rád přečtu knihu ale to mě musí hodně chytout. Jinak mě nebaví“

„Ano, ale pouze knihy, které mě od začátku zaujmou. Myslím, že číst by se mělo pro radost a ne z povinnosti“

Respondenti, kteří uvedli, že je čtení nebaví, často jako důvod uváděli to, že se na text nedokáží soustředit a neudrží nad ním pozornost.

„moc ne, protože se dlouho na to nesousřídím. Vždycky toho usnu, nebo se zakoukám někam úplně jinam“

„Právěže spíš ne, nedokážu se soustředit“

„Nebaví, protože na čtení nejsem zvyklá. Kdybych četla častěji, tak by mě možná bavilo začalo.“

„Ne nebaví, baví mě spousta jiných věcí a hlavně nad tím dlouho neudržím pozornost“

Kde hledáš inspiraci k tomu, co si přečíst?

Jako zdroje, které pro výběr knih respondenti nejčastěji používají, uváděli: internet (např. Instagram, Databáze knih, Facebook skupiny), seznam povinné literatury ve škole, tipy od kamarádů a rodiny či výběr knih při procházení v knihkupectví.

Jak často ti rodiče předčítali, když jsi byl malý / když jsi byla malá?

Tato otázka rozšiřovala otázku, která se zaměřovala na to, jestli rodiče svým dětem předčítali.

Většina respondentů uvedla, že jim rodiče předčítali každý den – pokud si na frekvenci vzpomínali – nebo neuvedli, že jim rodiče nepředčítali vůbec.

Kdy ti rodiče přestali předčítat?

Další rozšiřující otázka zaměřující se na předčítání. S odpověďmi na tuto otázku si ale respondenti nebyli jistí – často uváděli, že si nevzpomínají na to, kdy jim rodiče přestali předčítat.

Respondentům, kteří si vzpomínali, jejich rodiče přestávali číst, když už se ve škole naučili číst sami a mohli si tak číst i bez pomoci rodičů.

Kontrolovali Tě rodiče, když jsi sám četl / sama četla? Pokud ano, jakým způsobem?

69 respondentů uvedlo, že je jejich rodiče při tom, když si sami četli nekontrolovali. 40 respondentů uvedlo, že si na to nevzpomíná nebo na otázku vůbec neodpověděli.

Respondenti, kteří odpověděli, že je rodiče při čtení kontrolovali (72), nejčastěji uváděli, že je rodiče poslouchali, jak čtou, a případně je opravovali, pokud nějaká slova přečetli špatně. Někdy roli rodičů zastávali i prarodiče.

„Jenom ze začátku, protože to nařídila moje učitelka, neboť jsem jako dítě hodně zadržávala a nedokázala jsem číst souvisle, proto se mnou rodiče trénovali.“

„Ano, jelikož jsme měli čtení ve škole povinné. Četla jsem třeba, když jeden z rodičů vařil nebo žehlil, tak aby mě slyšeli a zároveň, aby mohl dělat co potřebuje.“

„Kontrolovala me babička. Opravila mě, když jsem slovo přečetla špatně.“

Zajímavé je i použití vnější motivace ke čtení, kterou někteří rodiče volí.

„Ano, abychom četli, mamka nám nabídla peněžní odměnu za každou přečtenou knihu. Většinou to byly knihy, které už četla. Chtěla, abychom buď přeřekli kapitoly z knih a nebo pokládala otázky“

S tím, že rodiče motivují ke čtení své děti nějakou odměnou, jsem se setkala i při zpracovávání pilotní studie. Zde byl respondent motivován tím, že po čtení mohl trávit svůj čas na počítači.

„Myslím si, že táta jo, třeba náhodně přišel, jestli si čtu nebo dělám něco jinýho. Pak mě zkoušel z toho co jsem přečetl.. On ty knížky četl a věděl co se kde děje, tak jsem mu řekl, kolik jsem přečetl stránek, kde jsem a řekl jsem mu o ději co se tam stalo a on viděl, že jsem to přečetl a bylo to myslím počet stránek = počtu min na PC.“

Co si myslíš o povinné četbě ve škole?

S povinnou četbou ve škole se setkávají téměř všichni žáci na základních školách a poté i na středních školách.

Na středních školách, na kterých jsem prováděla svůj průzkum, se s povinnou četbou setkávali respondenti z tříd z maturitních oborů⁴⁵. Žáci z učiliště na střední škole již žádnou povinnou četbu číst nemuseli, ale setkávali se s ní na základní škole. Respondenti z vysokých škol se s povinnou četbou setkávali také při maturitních zkouškách.

Odpovědi respondentů jsem rozdělila do 3 skupin: 1. pozitivní postoj k povinné četbě, 2. neutrální postoj k povinné četbě (vidí negativa i pozitiva) a 3. odmítavý postoj k povinné četbě.

14 respondentů se k této otázce nevyjádřilo.

Pozitivní postoj k povinné četbě

Pozitivní postoj k povinné četbě zastává 62 z dotázaných respondentů. Většinou patří mezi důvody to, že povinná četba rozšiřuje znalosti o literatuře a době, ve které žili autoři knih, a také to, že se díky povinné četbě donutili číst.

„Je hodně důležitá. Bez ní bych na gymnáziu nečetla skoro vůbec.“

„Určitě je dobré mít nějaké povědomí o nějakých spisovatelích a co napsali.“

„Dobrý způsob jak donutit děti, které nechtějí číst, aby měli alespoň základní znalosti, někdy to pomůže a začnou mít čtení rádi“

„V rámci literatury a přípravy k maturitě je to super. Rozbory a povinná četba jsou užitečné, ale je také důležité u té povinné četby dělat nějakou analýzu a zpětnou vazbu přímo v hodinách.“

„Myslím, že je to správné, zvlášť na gymnáziu, kde má studenta připravit na čtení, které se, myslím, na vysoké škole bude? hodit.“

„Má smysl v získání obecného přehledu a donutí většinou studenty alespoň kus přečíst, a třeba i některé ke čtení přivede blíže.“

⁴⁵ Povinnost žáka předložit seznam 20 literárních děl před maturitou je popisována zde: https://www.msmt.cz/uploads/O21/O211/katalogy_zkousek_k_MZ/Katalog_pozadavku_od_2018_z_CJL.pdf.

Neutrální postoj k povinné četbě

Neutrální postoj k povinné četbě zastává 50 respondentů. Nejčastěji kombinují ve svých odpovědích dva důvody – „povinná četba je užitečná“ a „výběr knih, které jsou na výběr, je příliš úzký a nejsou brány v úvahu mé zájmy“.

„Asi by jsme měli znát určitá díla, ale podle mě by měli přihlížet na to, co nás baví“

„Asi je to dobrá věc, ale myslím si že každý má číst dobrovolně co ho zajímá ne nuceně“

„Rozhodně to lidem pomáhá s vyjadřováním, ale ne všechny žánry člověka zaujmou, takže si myslím, že by bylo lepší kdyby byl jen počet knih, ne jaké druhy.“

„Je užitečná, ale měla by být vybrána pečlivěji.“

„Asi je to důležité ale já osobně nemám ráda, když mi někdo diktuje co mám číst.“

„Není nijak špatná. Aspoň máme nějaký přehled, ale mohli by být na výběr zajímavější knihy. Je těžké číst to, co vás nezajímá.“

Odmítavý postoj k povinné četbě

Odmítavě se k povinné četbě ze zkoumaného vzorku staví 55 respondentů. Respondentům se nelíbí to, že je někdo k něčemu nutí, nebo nesouhlasí s výběrem knih a nebo jsou to nečtenáři.

„Nemyslím si, že je to až tak důležité. Stačí vědět zhruba obsah knihy ale ne je číst, důležitější jsou info o samotném autorovi“

„Je to povinný tak se to musí, ale je to blbost“

„Stavím se k ní negativně, i když zastávám postoj že čtení je důležité. Ke čtení se stavím jako k volnočasové aktivitě – koho to baví, ten si o svůj volný čas bude číst. Je to jako nutit někoho aby k maturitě shlédl 20 filmů nebo dohrál 20 her a pak o tom hovořil.“

„Jelikož se v čtení nedokážu soustředit, tak mi to studium trošku ztěžuje, protože jsem za 3 roky přečetl max 3 knížky“

„Nesouhlasím s tím. Je pošetilé nutit děti číst si knihy, které je nemusejí zrovna dvakrát bavit. Docílí tím toho, že děti odradí od čtení úplně.“

„V současné podobě podle mě děti od čtení spíše odrazuje. Do výběru knih by se mělo začlenit více literatury, kterou čte studující generace. Doted' si pamatuju, jak si někteří z nás museli vyjednat, aby byl do toho vůbec zařazen Pán Prstenů. Většina dětí v jejich věku prostě nemá zájem o "vážnou/hlubokou" tvorbu Čapka, Erbena apod., a nutit je do toho proti jejich vůli podle mě ničemu nepomůže.“

„Mnoho titulů je určeno pro vyspělejší čtenáře, než jsou patnáctileté děti. Některé může dokonce povinná četba odradit od čtení. Změnila bych výběr knih.“

11.10 Závěr dotazníkového šetření

V části práce, ve které jsem popisovala dotazníkové šetření, jsem popsala charakteristiky výzkumného vzorku a pomocí statistické metody jsem ověřovala hypotézy, které byly předem definované.

V daném výzkumném vzorku se ukázalo, že by na čtenářství adolescentů mohly mít pozitivní vliv následující faktory:

- Úroveň vzdělání – typ školy, kterou jedinec navštěvuje
- Jedinec vyrůstá v prostředí, ve kterém je obklopen knihami – v domácnosti je knihovna
- Jedinec má svou vlastní knihovničku
- Jedinec si v dětství povídá se svými rodiči či prarodiči o čtení
- Jedinec si v současnosti povídá se svou rodinou o literatuře
- Jedinec má čtoucího sourozence
- Jedinec si se sourozencem společně četl
- Jedinec si se sourozencem povídal nebo povídá o čtení
- Vzdělání rodičů

Vyvráceny byly tyto hypotézy: „Pokud si jedinci vybírali v počátcích svého čtení knihy sami, budou pravděpodobně čtenáři“, „Pokud rodiče jedince učili číst ještě před vstupem na základní školu, budou spíše čtenáři“, „Pokud jedinci rodiče předčítali, bude zřejmě číst také“,

„Pokud jedinci prarodiče předčítali, bude zřejmě číst také“ a „Jedinci z rodin, kde rodiče čtou, budou zřejmě také číst“.⁴⁶

Zároveň jsem analyzovala odpovědi na otevřené otázky v dotazníku. Celkem bylo v dotazníku 11 otázek. Po analýze odpovědí jsem však dvě otázky („Co si myslíš o čtení?“ a „K čemu si myslíš, že je čtení přínosné?“) sloučila do jedné.

Ve čtyřech otázkách jsem se detailněji ptala na to, jaké čtenářské prostředí měli adolescenti v jejich dětství v rodině.

Nejdříve jsem se snažila odhalit, jestli rodiče své děti učili číst ještě předtím, než nastoupily do školy. Většina z respondentů (108) uvedla, že si na to nevzpomíná nebo že je rodiče před nástupem do školy číst neučili. 73 respondentů uvedlo, že je jejich rodiče před nástupem do školy číst učili a někteří popisují, že se chtěli učit i sami. Zároveň se mi ale nepodařilo pomocí statistické metody ověřit, že by to, že by rodiče učili své děti číst před vstupem do školy, mělo na čtenářství respondentů nějaký vliv.

Rodiče respondentů svým potomkům nejčastěji předčítali každý večer a s předčítáním většinou přestávali, když už jejich děti uměly samy číst. To pak své děti při čtení poslouchali a případně je opravovali, pokud se při čtení spletly.

Tři otázky se zaměřovaly na čtení a školu. Zajímalo mě, s jakými učiteli se respondenti ve svém životě setkali. Na prvních učitelích, kteří respondenty učili ve škole číst, si respondenti jako děti všímali hlavně trpělivosti a toho, jak na ně učitel subjektivně působil. Často zmiňované bylo i hodnocení, které mohlo být jak povzbuzujícím, tak stresujícím faktorem.

Někteří respondenti zmiňovali i učitele českého jazyka, se kterými se setkali v pozdějších letech svého studia a které hodnotili jako osoby, které je v četbě ovlivňovaly. Žádné jiné čtenářské osobnosti z řad pedagogů však nepopisovali.

Také jsem chtěla vědět, co si respondenti myslí o povinné četbě. V názorech na povinnou četbu se adolescenti v daném výzkumném vzorku rozdělovali do tří skupin, ve kterých byli poměrně rovnoměrně početně zastoupeni. Na povinné četbě je pro některé respondenty odrazující už jen ten faktor, že je „povinná“ a že jim někdo diktuje, co mají dělat. Mezi často opakovaný důvod, proč respondenti nemají povinnou četbu rádi, je to, že literární díla, ze kterých si mají vybírat, je nezájímavá a nejsou aktuální. Na druhou stranu si žáci a studenti uvědomují důležitost toho „mít přehled v literatuře“ a někteří respondenti uvádí, že povinná četba alespoň donutí nečtenáře číst.

⁴⁶ Vyvrácení hypotéz „Pokud jedinci rodiče předčítali, bude zřejmě číst také“ a „Jedinci z rodin, kde rodiče čtou, budou zřejmě také číst“ ale přiřítám malému výzkumnému vzorku, na kterém tuto závislost nebylo možné prokázat. Jiné výzkumy tyto závislosti totiž potvrzují.

Další otázky rozšiřovaly kontext toho, jak respondenti ve výzkumném vzorku čtení vnímají, protože i to může ovlivňovat jejich pohled na čtenářství a to, jak se adolescenti orientují v dnešním přesyceném knižním trhu a kde hledají inspiraci k tomu, co číst.

Velká část respondentů se shoduje na tom, že čtení je důležité pro získávání informací a vzdělání, rozšiřuje slovní zásobu, zlepšuje gramatiku a vyjadřování a usnadňuje porozumění textu. Také lze čtením trávit volný čas, člověk se při něm dobře odreaguje, oddychne si a zabaví se. Čtení dle respondentů pomáhá při soustředění a trénování pozornosti a rozvíjí osobnost.

O tom, jestli adolescenty čtení baví, nebo ne, rozhoduje to, jaký typ textu čtou, nebo to, zda se jim vůbec podaří nad čtením udržet pozornost.

Literaturu ke čtení si adolescenti hledají zejména na internetu, kde využívají i sociální sítě, nechávají si poradit od přátel či rodiny. Také knihy vybírají při prohlížení knih v knihkupectví.

Velkým omezením toho průzkumu je malý počet dat, z důvodu koronavirové pandemie ale nebylo v mých možnostech jich získat více. Dané závěry jsou proto pouze indikativního charakteru a byly by potřeba ověřit na větším vzorku populace.

12. Další metody výzkumu: focus group a individuální rozhovory

12.1 Focus groups

Jak jsem již zmínila v předešlé části, celkem jsem uskutečnila 7 focus groups. Jednalo se o práci se studenty z gymnázia, střední odborné školy a učiliště. Se studenty jsem probírala jejich názory na čtenářství.

12.2 Analýza focus groups

Při analýze focus group jsem použila „kruhový proces“, který spočívá v opakované analýze a psaní výsledků. Tento proces nám umožňuje přemýšlet o datech a o tom, co znamenají a jak jim porozumět. Psaní prohloubí úroveň našeho analytického úsilí (Hennink, 2014, s. 129).

Při analýze byla identifikována základní témata a kategorie dat.⁴⁷

Všechna setkání jsem začínala otázkou, jestli účastníci focus groups čtou. Setkala jsem se se skupinami, ve kterých se všichni žáci popisovali jako čtenáři, nebo všichni jako nečtenáři, ale i se skupinami, ve kterých byli jak čtenáři, tak i nečtenáři.

Co je čtenářství? Kdo je to čtenář? K čemu je čtení přínosné?

S účastníky focus groups jsme se snažili vytvořit definici toho, co je podle nich čtenářství a kdo je podle nich čtenářem. Také jsme se bavili o tom, k čemu je podle nich čtení dobré.

Čtenářství a „bytí čtenářem“ účastníci spojovali zejména s dobrovolnou volnočasovou aktivitou a zálibou. Čtení je pro adolescenty hobby nebo koníček. Čtenářem je podle nich někdo, kdo čte pravidelně a často (respondenti uváděli různé frekvence), kdo se vyzná v literatuře a spisovatelích. Čtenářství a čtenáře si také spojují nejen se čtením knih – ale i se čtením článků na internetu a podobně.

I když ale o sobě studenti řekli, že čtou knihy, tak o sobě zároveň málokdy řekli, že jsou i čtenáři.

(Čtenář) Člověk co čte knihu (.) nebo nejenom knihu ale i noviny třeba. “ (chlapec 1)

„Čtenáře bych definoval jako člověka co prostě bud' četl nebo čte aktivně nějaký prostě články časopisy knížky. “ (chlapec 2)

„Člověk, co přečte víc jak jednu knížku za týden. “ (chlapec 5)

⁴⁷ Texty odpovědí jsou přepisované tak, jak jsem je slyšela. Použity byly transkripční značky z manuálu pro přepisovatele Korpusu Dialog. (Kaderka, Svobodová, 2006)

„Když je ten člověk do toho zapálenej.“ (chlapec 2)
„Tak asi když člověk čte a nepřečte třeba jednu knížku za dva roky nebo tak něco.“
(dívka 2)

(Čtenářství) „Asi když někdo čte knížky, třeba jednou za měsíc prostě.“ (chlapec 4)
„Že to není jako my. že třeba titulky u filmů ale že třeba má knížky, který má rád a
čte.“ (chlapec 4)

„No že se celkově zajímá o ty autory.“ (dívka 1)
„Hobby, koníček.“ (XX)

„Třeba většina lidí si představí čtení knížek, ale ne třeba čtení článků na internetu.
Takže jakoby já čtu, ale to, co mě zajímá, takže na internetu.“ (chlapec 3)

Přínosy čtení studenti vidí hlavně ve zvětšení slovní zásoby, zlepšení představivosti, odreagování, rozšíření obzorů a vzdělání. Přínosy a důležitost čtení si uvědomují i nečtenáři.

Důvody nečtenářství, problémy s udržení pozornosti

Při focus groups jsem se rozhodla zaměřit na tematiku nečtenářství, ptát se účastníků, z jakých důvodů nečtou.

Účastníci jako důvody svého nečtenářství zmiňovali to, že je čtené texty nebaví, že nedokážou nad čteným textem udržet pozornost. Jedním z udávaných důvodů je i to, že mladí lidé mají i jiné koníčky a časově se jim čtení už nevejde do programu.

„Já se třeba nedokážu soustředit u toho.“ (chlapec 6)
„Já mám to samý a nebo mě to taky nebaví že přečtu tři stránky a zjistím, že nevím
děj.“ (chlapec 7)
„No mě to jako moc nebaví jako, pro mě je zábavnější dělat jako cokoli jinýho než
číst. hlavně mi přijde že jako přečtu tu stránku třeba a jsem myšlenkama úplně někde jinde a
vůbec jako nevím co čtu. takže to přečtu třikrát a vůbec nic nevím.“ (dívka 2)
„Mně se podaří přečíst první větu. pak dočtu druhou a už si nepamatuju co bylo
v první.“ (dívka 3)
„Já jsem třeba ani nenarazila na něco co by mě bavilo (.) ale je to fakt hodně o tý
pozornosti.“ (dívka 2)
„Nuda.“ (chlapec 8)
„Mě to nebaví číst.“ (chlapec 9)
„Nestíhám to.“ (chlapec 10)

„Já bych přečet tak jenom odstavec a pak bych nevěděl.“ (chlapec 8)

„Když si to vezmu na ty knížky, tak je toho moc. je to na dlouho ale zase když se třeba (..) když to srovnám se seriálama tak koukám na film a když je to třeba v angličtině, tak ty titulky čtu mezi tím. a je to zábavnější, že vidím i to video a já jak nemám takovou představivost tak je to zábavnější než když čtu nějakou knížku kde nemám ani obrázky. tak třeba J.K. Rowlingová tak třeba ty její knížky tak ten film Harry Potter tak ty filmy to se dá ale knížky ne. to jsou veliký knihy a to ne.“ (chlapec 4)

„No tak já třeba protože bych měl na to hrozně málo času (..) a než bych to jako přečet tak by to dlouho trvalo protože já jsem jako chvíli doma a pak jdu na trénink vždycky a to přijdu vždycky večer no.“ (chlapec 11)

S jednou ze skupin jsme se bavili i o tom, že pozornost neudrží třeba i kvůli tomu, že je text „málo akční“ nebo se v textu čtenář „prostě ztratí“.

Účastníci z řad studentů maturitních oborů si v souvislosti s nečtením stěžovali na nevyhovující výběr knih v seznamu povinné četby. Účastníci z řad studentů učiliště si v tomto ohledu zase pochvalovali, že povinnou četbu nemají.

12.3 Závěr – focus groups

Focus groups byly hodně ovlivněné podmínkami, ve kterých byly pořádány, jak jsem již v této práci jednou zmínila. Zároveň je třeba zmínit, že čtení a čtenářství je adolescenty vnímáno jako citlivé téma⁴⁸. Zejména i pro to, že někteří dospívající se za to, že čtou, před ostatními stydí. To mi potvrdila i jedna z vyučujících na učilišti, se kterou jsem po ukončení jedné z focus group mluvila. Samozřejmě ale záleží na kolektivu, ve kterém se žáci pohybují.

Skoro všichni účastníci focus groups se shodovali na tom, že je čtení aktivitou volnočasovou, která je spojená s prvkem dobrovolnosti. Čtenářství si nespojují pouze se samotným čtením knih, ale například i se čtením článků, ze kterých získávají informace.

Respondenti z výzkumného vzorku se ale spíše za čtenáře nepovažovali – i když knihy ve svém volném čase četli.

Přínosy a pozitiva čtení si uvědomovali jak čtenáři, tak i nečtenáři.

Nečtenáři svou nechuť ke čtení nejčastěji zdůvodňovali tím, že je čtení nebaví nebo nad ním neudrží pozornost.

⁴⁸ Pojmy „čtenář“ a „čtenářství“ je mezi studenty i těžké vymezit. Každý má o těchto pojmech jinou představu.

12.4 Individuální rozhovory

Celkem jsem uskutečnila šest individuálních rozhovorů s respondenty ve věku od 20 do 25 let, kteří spadají do kategorie adolescentů. Jednalo se o pět dívek a jednoho chlapce.

Sběr dat probíhal v březnu a v září 2020.

Jelikož jsem se s respondenty znala, mohla jsem se v rozhovorech více zaměřit na rodinné prostředí, což jinak nebývá pro všechny účastníky zcela komfortní téma.

12.5 Analýza individuálních rozhovorů

Analýza rozhovorů probíhala na základě přepisu zvukové nahrávky rozhovorů. Analýza proběhla pomocí opakovaného čtení analyzovaného textu a kódování a označování témat.⁴⁹

Respondenti, se kterými jsem pracovala, aktuálně všichni čtou. Ke čtenářství ale měli cesty rozdílné.

Cesty ke čtenářství a rodina

Z šesti respondentů, se kterými jsem dělala individuální rozhovory, dva popsali, že cestu ke čtení si nemuseli hledat – že čtení brali jako něco samozřejmého už od malička.

Někteří respondenti se zmiňovali, že u nich v rodině čtení místo nemělo. Zřejmě proto si svou cestu ke čtenářství našli později a neprovázelo je už od raného dětství.

Respondentka 1 popisuje, že její cesta ke čtení začala **v knihovně** – při exkurzi na základní škole. Její rodiče nemluvili plyně česky, tudíž ji s českou literaturou v dětství neseznamovali.

R 1: Myslím, že to začalo nějak když jsme byli ve druhé třídě když jsme šli do knihovny. že takhle to vlastně začalo.

A:⁵⁰ Já jsem to taky tak měla.

R 1: Že doma mě k tomu nijak nenutili, že vlastně neměli ani moc čas. a vlastně i kdybych jim četla, tak to nevnímali nebo že tomu tolik nerozuměli. že až pak v té knihovně.

A: Takže to byl takovej ten moment pro tebe velkej.

R 1: Hmm (.) mě k tomu dokopalo, že to pomohlo objevit nový svět.

⁴⁹ Texty odpovědí jsou přepisované tak, jak jsem je slyšela. Použity byly transkripční značky z manuálu pro přepisovatele Korpusu Dialog. (Kaderka, Svobodová, 2006)

⁵⁰ A = autorka práce

Respondentka 2 zase ke čtení cestu našla díky svému **okolí** – kamarádům – na gymnáziu.

„... Takže sama jsem si našla tu cestu. a (...) bylo to asi tím, že na gymplu, tak vy holky Petra a tak jste chodily do knihovny vid'. tak abych šla s váma, abych byla prostě v partě tak jsem chodila taky do knihovny a našla jsem si vlastně takhle cestu, přes ten můj kolektiv.“

Respondent 5 si cestu ke čtení našel docela nedávno. Ke čtení ho motivuje to, že se chce zlepšovat a získávat informace v oblastech, které ho zajímají – jde mu tedy o **osobní rozvoj**.

„Hele tu cestu jsem si asi našel v tom že jsem v podstatě chtěl změnit ten svůj život, změnit to svoje myšlení a zjistit některý věci jak se maj nebo nemaj. ať už je to v rámci toho projektovýho managementu v rámci stavebnictví a v rámci podnikání a vlastně hospodaření s penězi jak funguje celý finanční systém. jak rozlišovat dluhy na dobrý, špatný a vlastně jak tak nějak začal jsem na nějakých videích na Youtube a ty se všichni odkazovali většinou na toho Kiyosakiho, což je takovej jako dá se říct nejznámější autor když to tak řeknu který píše o finanční gramotnosti no a vlastně přečetl jsem si tu jeho nejzákladnější knížku, tu jeho nejznámější to Bohatý táta chudý táta⁵¹ a pak jsem si vlastně začal kupovat spoustu dalších knih. ačkoliv nebyly třeba k dostání, tak jsem je sháněl po nějakých bazarech a tak a sehnal jsem jich docela dost...“

Od své rodiny podporu ve čtenářství příliš nepociťoval:

„A mě rodiče nepodporovali asi vůbec protože táta, táta ten je čtenář jenom novinovej a máma teda je čtenářka ale jenom nějakých románů a tohle. ale neměla nějaký tendence to předávat dál.“

⁵¹ KIYOSAKI, Robert T. Bohatý táta, chudý táta: co bohatí učí svoje děti a chudí a střední vrstvy ne. Aktualizované vydání. Praha: Euromedia Group, 2020. ISBN 978-80-7617-968-4.

I **školní prostředí** může být motivujícím faktorem pro dítě k tomu, aby začalo číst. V tomto případě respondentka (3) uvádí, že jí motivovalo **školní prostředí v kombinaci s rodinou**:

„A já spíš jsem vlastně začala číst spíš na gymplu. protože jsme si o tom hodně povídali ve škole v literatuře a taky jsem si o tom víc začala povídat s mámou a předtím jsem podle mě tolik nečetla (...) už si to tolik nepamatuju, ale myslím že ne.“

Tato respondentka popisuje i svou domněnku, že kdyby nebylo její maminky, která hodně čte, tak by pravděpodobně nebyla čtenářkou:

„Ale jakoby moje mamka čte opravdu hodně a myslím si že kdyby nečetla, tak bych třeba nebyla tak dobrou čtenář(...) nebo tak aktivní.“

Zároveň zmiňuje, že v dětství si s ní v rodině ve velké míře nečetli:

„Když jsem byla hodně malá, tak myslím si že nám mamka ani moc nečetla. ta na to neměla čas. Táta nám vyprávěl své pohádky, který si vymyslel a (...) ale u babičky. babička některá nám četla. já vím že babička jedna mi četla pohádky a s druhou jsem se pak vlastně učila číst a četla jsem i jakoby v němčině různé knížky. jsem se učila němčinu s ní. když jsem začala chodit do školy a tak no. a jinak jsme tolik nečetli.“

Dvě respondentky nepochybují o tom, že ke čtení je přivedlo pozitivní **rodinné prostředí**, ve kterém byly knihami obklopeny od malička:

R 4: „Já jsem měla velmi dobrou podporu od rodiny.“

A: „A můžeš říct jak?“

R 4: „Tak táta mi vždycky četl knížky a on mě všeobecně k tomu vedl, protože máma sice četla knížky, ale všechno to byly takové romantické hovadiny 50 odstínů⁵² a potom Tento muž a prostě takový blbosti (.). ale táta mě vedl i k odborné, i ke čtení v angličtině i k fantasy světu a tak. a vzhledem k tomu že táta napsal 3 knížky tak si myslím že to dělal nejlip.“

R 5: Mě hodně podporovali. no můj tatka ten vůbec nečte, ale moje mamka ta je podobný blázen jako já do knih to čteme rády obě dvě hodně a když jsem byla malá, nebo když jsem se jakoby naučila číst, tak jsem jako (...) já jsem to nebrala ani jako povinnost, ale povinnost to byla každý den třeba půl hodinu před spaním jsem si musela číst (.) ale já jsem to brala spíš jako že už mě to samotnou bavilo v té době, že jakoby mě to takle nutili ale já

⁵² JAMES, E. L. *Padesát odstínů šedi: Fifty shades of grey*. Aktualizované vydání. V Praze: XYZ, 2012. ISBN 978-80-7388-705-6.

jsem to měla ráda, já jsem to nebrala jako nějaký trest nebo tak. a když jsem byla úplně malá tak my jsme jako nonstop četli já jsem měla spoustu těch dětských knížek s pohádkama, já jsem je uměla nazpaměť normálně jak jsme četli pořád dokolečka to stejné. ale jako hodně mě v tom podporovali. to byla taková oblíbená aktivita u nás.

Čtení a sourozenci

Pět z šesti respondentů, se kterými jsem hovořila, má sourozence. Pouze jedna respondentka zmiňuje, že pro ni byl vztah s její sestrou v dětství čtenářsky zásadní.

A: „A třeba ségra se s tebou bavila o knížkách nebo ne?“

R 1: „Jo my jsme většinou četly ty stejný knížky, takže co jsem četla já, tak jsem pak půjčovala jí nebo co četla ona pak půjčila mně a naopak.“

A: „Jo.“

R 1: „My jsme toho dělaly spolu hodně když jsme byly menší že jsme třeba koukaly společně i na seriály a měly jsme podobný zájmy a tak. třeba když něco přečetla a jí se to líbilo tak to pak půjčila mně. třeba když jsem něco přečetla a mně se to nelíbilo tak už to pak ani nečetla. ((míněna sestra))“

Další respondentka uvedla, že v dětství si se sourozenci nečetla, ale že nyní si se starší sestrou o čtení povídá a předčítá své mladší sestře.

„S malou ségrou (.) jsem jí četla když jsem byla u táty a nebo když jsem u nich a ona byla na to zvyklá, že vždycky když jsem byla tam tak nikdo jiný jí nečetl. jenom já. protože tak jak táta četl se mnou, tak čte i jí. takže vždycky „X, X pojd' mi číst“. takže já jsem vždycky přišla a vždycky jsme četly tak dlouho dokud nepřišel táta že už stačí, že už je třeba jít spát. a se starší jsme si nečetly, ale posíláme si co si čteme a takové ty debaty.“

(Respondentka 4)

Není jediná, kdo si se sourozenci v dětství nečetl – taktéž se vyjadřovali i respondent 6 a respondentka 3.

A: „Takže ani třeba ségra (.) prostě jste si o tom nepovídali nebo tak nějak, to šlo mimo tebe?“

R 6: „Tak myslím si že možná teď si v nějaký současný době povídáme, nebo jednou v životě jsem se s ní bavil o nějakých knihách ale to bylo spíš o nějakých (.) když to řeknu, knihy týkající se nějakých investic nebo spoření s penězi, nebo nějakýho projektovýho managementu, ale určitě ne v dětství, to ne. takže spíš ne.“

Respondentka 2 dokonce popisuje i to, že pro její čtení byla terčem posměchu od své sestry:

„A strašně se divila a ne že by mi nadávala, ale jakoby se mi smála že já jsem četla všechny knížky, že ona nečetla žádnou (..) že jsem šprt kvůli tomu.“

Čtení a prarodiče

Vzpomínky na předčítání prarodiči zmiňovaly tři respondentky.

Jedna respondentka zmiňuje, že si ze čtení s babičkou mimo jiné vzpomíná i na to, že jí četla z knihy v německém jazyce:

„Hodně si pamatuju na to čtení s babičkou když jsem četla tu německou knížku pro děti. taky jsem s ní četla myslím děti z Bulerbynu teda. a jakoby popravdě řečeno s tou němčinou to bylo takový jako (..) mám z toho smíšený pocity, protože mi to zas tolik nešlo a musím říct, sice si to pamatuju dobře, ale bylo to pro mě docela utrpení v té době. (...) ale pamatuju si to dobře, to je pravda.“ (Respondentka 3)

Další respondentky jen stručně zmínily, že si s nimi četly babičky (respondentky 4 a 5), ale nezmiňovaly žádné výraznější vzpomínky.

Čtení a pozornost

K tématu čtení a pozornost měli co říct všichni respondenti. Žádný z nich však neřekl, že by je problém s udržení pozornosti od čtení přímo odrazoval nebo že by nečetli z toho důvodu. S problémy s pozorností se setkávají zejména pokud čtou texty, které je příliš nebaví, pokud čtou odborné texty nebo pokud nemají na čtení dostatečný klid.

Jedna respondentka dokonce zmiňuje, že má problém udržet pozornost všude jinde – např. ve škole, ale při čtení se naopak dokáže plně koncentrovat. Zdůvodnila to především tím, že čtení jí baví – ale jiné činnosti ne.

„Když mě ta knížka moc nebaví tak často, že kolikrát začínám tu jednu stránku číst několikrát, že prostě se okamžitě ztratím a vůbec nevím o čem čtu, proto jsem strašně neměla ráda povinnou četbu ve škole. když tam byla kniha která jako se mi nelíbila, tak já jsem byla schopná jí louskat tak strašně dlouho, jak jsem jako schopná přečíst knížku za dva dny, tak prostě takhlens jsem četla prostě měsíc mi tam ležela rozečtená a to jsem jako(...) když mě to jako nechytne tak vůbec no. to nevnímám nedávám vůbec pozor a čtu to několikrát tu stránku abych jako si z toho něco odnesla aspoň trošku. ale když mě to jako baví, tak to vůbec nemám problém. to vnímám úplně celé“ (Respondentka 5)

„No tak vždycky se do té knížky musím nějak začíst, takže když mě to příliš (..) když je to do školy nebo prostě něco co mě až tak nezajímá, tak je to složitý a čtu pomalu a často musím něco číst třeba dvakrát protože si to úplně nepamatuju a takhle no.“ (Respondentka 3)

„No já jsem zjistil že strašně záleží na tom jak je ta literatura psaná.“ (Respondent 6)

„Já mám furt problémy s pozorností. ale když čtu knihy, tak v tu chvíli nic nevnímám (..) mě když to baví tak pro mě neexistuje okolní svět. ale když mě něco nebaví tak se snažím vždycky najít něco jiného. proto jsem si nosila do školy knížky.“ (Respondentka 4)

Kdo je čtenářem?

Respondentů jsem se i ptala, jak vnímají čtenáře – jestli tak, že čtenář je někdo, kdo čte knihy, nebo někdo, kdo čte i články.

Dva respondenti (respondent 6 a respondentka 4) uvedli, že pro ně není čtenářem někdo, kdo by četl jen články. Uvádí, že je třeba číst i knihy, které jsou komplexnější. Články jsou „*krátké a útržkovité*“ (Respondent 6) a čtenář je při nich pasivní.

Další respondentky nevidí problém v tom označit za čtenáře i osobu, která čte články, nebo dokonce i delší příspěvky na sociálních sítích. Důležité je hlavně to, zda přečtený text přinese čtenáři nějakou informaci.

Čtení jako přirozenost⁵³

Při analýze materiálů jsem si všimla jevu, který jsem po potřeby této práce pojmenovala „*čtení jako přirozenost*“. Spočívá v tom, že v dětství jsou respondenti obklopeni čtením natolik, že je to pro ně něco normálního, bez čeho si nedokážou představit svůj život. A třeba se i diví, když to někdo jiný má jinak:

„Já jsem to brala jako normální věc. já jsem potom zůstala v šoku, když jsem přišla do školy na základce a zjistila jsem že někteří vůbec nečtou.“

I na střední to bylo strašný to bylo čtení akorát co bylo nové na stránkách a to bylo všechno. a jednu spolužačku jsem měla takovou maniačku jako já, že jsme prostě jen v kuse četly knihy na hodinách (..) místo učení.“ (respondentka 4)

⁵³ Podobné téma je popsáno i ve výzkumu České děti a mládež jako čtenáři (2018, s. 46): „*Čtenářské zázemí, které děti v rodině mají, je klíčové pro rozvoj pozitivního vztahu ke knihám a čtení. Pokud jsou děti obklopeny knihami a vidí své blízké číst, bude jim to připadat jako přirozená součást života.*“

Co si myslíš o čtení? K čemu je čtení užitečné?

Respondenti si uvědomovali komplexnost potřeby čtení – uváděli, že je čtení důležité pro slovní zásobu, rozšiřování obzorů, představivost, pro to, aby se člověk uměl lépe vyjadřovat a skládat věty. Také zmiňují pravopis a to, že se při čtení naučí orientovat a pohybovat se v textu.

12.6 Závěr – individuální rozhovory

Při individuálních rozhovorech jsem pracovala se šesti studenty, z nichž se všichni považovali za aktivní čtenáře. Z rozhovorů bylo patrné, že ne všichni jsou čtenáři kvůli tomu, že by měli od dětství v čtenářství podporu od rodiny. Někteří z respondentů měli cestu ke čtenářství jinou – přes své okolí (přátele), knihovnu, školní prostředí nebo je ke čtení dovedla touha po osobním rozvoji.

Silnou čtenářskou podporu rodinného prostředí a podporu od svých rodičů ve čtenářství pocítovaly dvě respondentky. Třetí respondentka popisuje, že si s ní v rodině nečetli ve velké míře, číst začala až na gymnáziu, a to se začala o čtení hodně bavit s maminkou.

Jedna respondentka sice neměla čtenářskou podporu od svých rodičů, ale vynahradila jí to sestra, se kterou si často povídala o literatuře a vyměňovala si s ní knihy.

Další dva respondenti neměli v rodině velkou čtenářskou podporu, ale cestu ke čtení si našli i tak – i když v pozdějším věku.

U respondentů, kteří měli silné čtenářské zázemí, bylo z jejich vyprávění poznat, že je čtení provázelo v celém jejich dosavadním životě. Proto jsem definovala jev „čtení jako přirozenost“ a považuji ho za důležitý.

Všichni z respondentů také někdy zažili problém s udržením pozornosti nad čtením, nicméně ani pro jednoho z nich to nebyl faktor, který by je od čtení odrazoval, jako tomu bylo například u středoškoláků.

13. Syntéza získaných dat z použitých metod

Pro výzkumnou část této diplomové práce jsem celkem použila tři metody. Každá z metod mi umožnila získat různé informace o čtenářství adolescentů a vztahu rodinného prostředí ke čtenářství této věkové skupiny.

Díky metodě dotazníků jsem získala velké množství dat o čtenářství respondentů, ale také informace o tom, z jakého rodinného prostředí ve vztahu ke čtenářství pochází. Otevřené otázky mi také umožnily odhalit čtenářskou historii respondentů a jejich názory na čtenářství a témata s tím spojená.

Focus groups mi umožnily díky kontaktu s mladými lidmi získat informace o jejich pohledu na čtenářství a více rozebrat některé informace, na které jsem se ptala v dotaznících.

V individuálních rozhovorech jsem zase získala více detailnějších informací o pohledu adolescentů na to, jak je rodinné prostředí v četbě ovlivnilo.

Zároveň jsem pracovala se studenty středních i vysokých škol. Podařilo se mi získat respondenty z řad studentů gymnázií, středních odborných škol i učilišť. Také jsem hovořila se studenty bakalářského i magisterského studia.

Všichni respondenti, kteří se vyjádřili k otázce, zda je podle nich čtení důležité nebo k čemu je dobré – ať už to byli čtenáři, nebo nečtenáři – si potřebnost čtení uvědomovali a potvrzovali, že důležité je. Mezi nejčastěji zmiňované důvody patřilo rozšiřování slovní zásoby, získávání informací a rozvoj představivosti, fantazie a kreativity.

Čtení je respondenty vnímáno především jako dobrovolná, volnočasová aktivita. S tím souvisí i to, že jsem napříč všemi metodami narazila na to, že si adolescenti stěžují na povinnou četbu ve školách. Nabízená literatura pro ně není příliš atraktivní a vadí jim i fakt, že jsou do něčeho nuceni. To potvrzuje i respondent, se kterým jsem mluvila v rámci individuálního rozhovoru:

„... ale jako určitě to mělo něco do sebe, ale já jsem tehdy v tom neviděl nic zajímavého, spíš si myslím že jsem nečetl z toho důvodu, že jsem si nenašel si tu svoji literaturu ...“

Takto se zase k aspektu „povinnosti“ u povinné četby vyjádřil jeden z respondentů v dotazníku:

„Stavím se k ní negativně, i když zastávám postoj že čtení je důležité. Ke čtení se stavím jako k volnočasové aktivitě – koho to baví, ten si o svůj volný čas bude číst. Je to jako nutit někoho aby k maturitě shlédl 20 filmů nebo dohrál 20 her a pak o tom hovořil.“

Nejčtenějšími důvody nečtenářství byly: čtení respondenty nebaví nebo nad ním nedokážou udržet pozornost. Díky dalším metodám a odpovědím na otevřené otázky

v dotazníku jsem zjistila, že hodně záleží i na knize, kterou čtenář čte. Kniha by měla hned zaujmout a mít chytlavý děj. Na udržení pozornosti by mohlo mít vliv i to, že čtenář potřebuje na čtení klidné prostředí, které koncentraci usnadní.

13.1 Rodinné prostředí a čtenářství

Vliv předčítání rodičů na čtenářství respondentů se ověřit pomocí statistických metod nepodařilo.⁵⁴ Nicméně i na základě rozhovorů se dá usuzovat, že předčítání rodičů dětem je jedním ze základních stavebních kamenů celkové pozitivní atmosféry v domácnosti.

K předčítání prarodičů se moc respondentů nevyjadřovalo – prarodiče některým respondentům předčítali, ale respondenti se spíše tomuto tomuto tématu konkrétněji nezmiňovali. Vliv předčítání prarodičů se nepodařil dokázat ani pomocí statistických metod z dat z dotazníků.

Celková pozitivní atmosféra v domácnosti se zdá být zásadní. Toto téma jsem pojmenovala „čtení jako přirozenost“ a objevuje se jak ve výsledcích dotazníků (nevyvrácení hypotéz o povídání o knihách a literatuře s rodinou v současnosti i minulosti a přítomnost knihovny/vlastní knihovničky dítěte v domácnosti; ostatně i téma předčítání je zde rozhodně zastoupeno), tak i v individuálních rozhovorech.

Vliv může mít také to, zda rodiče čtou v současnosti.⁵⁵ Jsou to osoby, které dle dat z dotazníků dávají svým dětem tipy ke čtení, a i v rámci individuálních rozhovorů někteří respondenti uváděli, že s rodiči čtení sdílí:

A: „A třeba teď si ještě s mamčou nějak vyměňujete tipy na knížky nebo tak?“

R: „Jo to určitě. já mám vlastně všechny knihy jakoby u ní ještě pořád, nebo jakoby u sebe v pokoji žejo, tak jako v knihovně (.) a my to máme právě dohromady hodně a většinou když jedna jako koupí nějakou knihu nebo donese nějakou novou knihu tak že si půjčila třeba od kolegyně tak jí čteme obě dvě většinou. máme jako hodně podobný vkus i na ty stejné knížky a fakt jako se o tom potom bavíme. a je to taková fajn aktivita, stejná, že si o tom vždycky pokecáme potom.“

O přítomnosti knihovny v domácnosti a z ní plynoucí neustálé dostupnosti knih hovoří i respondentka, která se mnou mluvila v rámci individuálního rozhovoru:

⁵⁴ Tento vliv je ale nicméně popsán i v jiných výzkumech – důležitost předčítání rodičů dětem a jeho vliv na čtenářství dětí popisují v kapitole 5.1.

⁵⁵ To, že čtenářství rodičů ovlivňuje čtenářství dětí, se ale pomocí statistických metod nepodařilo prokázat. Nicméně tento výsledek přisuzuji malému výzkumnému vzorku.

„ ... tak my máme doma asi fakt jednu velkou obrovskou stěnu kde jsou jen knihy. vždycky jsem tam chodila a dívala se, jestli tam není něco zajímavé a vždycky jsem si tam něco zajímavého našla. “

Pomocí statistické metody jsem nevyvrátila hypotézy, na jejichž základě se domnívám, že čtenářství jedince může být ovlivněné tím, zda si v dětství četl se sourozencem, zda jeho sourozenec čte nebo zda si o čtení se sourozencem povídá. V rámci individuálních rozhovorů se mi tato tvrzení však podařila potvrdit pouze v jednom případě.

Celkově se napříč všemi metodami ukazuje, že rodinné prostředí má na čtenářství adolescentů pozitivní vliv.

13.2 Srovnání jednotlivých typů studia

Ráda bych zde zmínila i srovnání jednotlivých skupin respondentů dle typů škol, na kterých studují, a jejich čtenářství.

Dle dat z dotazníků lze vidět, že čtenáři převažují v řadách studentů gymnázia a studentů vysokých škol (bakalářského i magisterského studia). Mezi studenty učiliště a středních odborných škol – v daném výzkumném vzorku – převažují nečtenáři. Ve statistikách jsem počítala jako nečtenáře i respondenty, kteří o sobě uvedli, že čtou pouze povinnou četbu. Tudíž by v tomto případě nemělo hrát roli to, že na daném učilišti, kde jsem prováděla svůj výzkum, nemají žáci povinnou četbu (jako je tomu v případě maturitních oborů).

Tyto údaje se mi potvrdily i na základě focus groups. Mezi studenty gymnázia byla i v rozhovorech patrnější převaha čtenářů. Na druhou stranu bych byla nerada, kdyby tyto výsledky skupinu studentů učebních oborů a středních odborných škol generalizovaly. To, že nečtou tolik knihy, neznamená, že nečtou jiné materiály, kterými se vzdělávají a ze kterých čerpají informace.

14. Srovnání práce s českým výzkumem České děti a mládež jako čtenáři

Jedním z cílů diplomové práce je interpretace výsledků výzkumu České děti a mládež jako čtenáři (2017). Pro rozšíření informací o zkoumaném tématu jsem ale na rozdíl od tohoto výzkumu zapojila i dotazy týkající se toho, jak mohli respondenty čtenářsky ovlivnit jejich prarodiče nebo sourozenci (výzkum České děti a mládež jako čtenáři zmiňuje (2018, s. 42), že na roli prarodičů a sourozenců při předčítání se narazilo v rámci individuálních rozhovorů. Já jsem tuto tematiku přenesla do dotazníků, abych získala více konkrétnějších dat).

Zatímco průzkum České děti a mládež jako čtenáři přináší spíše popis toho, jak české děti a mládež čtou, já jsem se snažila mezi jednotlivými jevy hledat vazby.

Naopak jsem ale do svého zkoumání nezapojila rodiče, ale jen děti – adolescenty.

Na základě pilotního výzkumu jsem v části dotazníku, která se zabývá důvody nečtenářství respondentů, přidala možnost „neudržím pozornost“. Ukázalo se, že to byla dobrá volba, protože se s touto problematikou zřejmě potýká více adolescentů.

V otevřených otázkách jsem se pokoušela o detailnější zjišťování informací o čtenářství. Konkrétněji jsem se věnovala i povinné četbě – v dotazníku, rozhovorech, i focus groups.

České děti a mládež jako čtenáři je velmi rozsáhlý výzkum, který na rozdíl od svého prvního ročníku (Prázová a kol., 2014) již bere v úvahu i kategorii adolescentů, což považuji za dobrý krok. Právě na adolescentech již můžeme pozorovat, jak je rodinné prostředí v jejich čtenářské cestě celkově ovlivnilo – proto jsem i já zvolila tuto věkovou skupinu.

15. Závěr a diskuse

Ve své diplomové práci jsem tematicky navázala na svou práci bakalářskou, v jejímž rámci jsem objevila téma rodinného prostředí a čtenářství dětí. V teoretické části této práce jsem toto téma zpracovala detailněji s použitím aktuální zahraniční i české literatury.

Nejdříve jsem vypracovala detailnější přehled vývoje čtenáře – od období prenatalního až po období adolescence. Dále jsem jednu kapitolu věnovala i představení tématu čtenářství.

Následně jsem se již věnovala tématu rodinného prostředí na čtenářství dětí. Zmínila jsem vztah mezi vzděláním rodičů a čtenářstvím dětí a vliv finanční situace rodiny. Také jsem neopomenula podporu čtenářství v rodině – společné čtení rodičů s dětmi, tematiku čtenářského vzoru a čtení se sourozenci.

Zmínila jsem i faktory, které mohou čtenářství také ovlivňovat – čtenářská motivace, pozornost a elektronická média.

Část teoretické části práce jsem věnovala i vytvoření seznamu výzkumů, které se věnují vlivu rodinného prostředí na čtenářství adolescentů, a přehledu akcí, které jsou v České republice pořádány na podporu čtenářství dětí. Sama jsem se účastnila i dvou z úvodních setkání projektu „S knížkou do života“ v Městské knihovně v Lovosicích, abych v praxi viděla, jak jsou takové akce důležité a prospěšné.

V praktické části práce jsem uskutečnila svůj vlastní výzkum vlivu rodinného prostředí a dalších faktorů, které čtenářství mohou ovlivňovat, na čtenářství adolescentů. Výzkum byl uskutečněn pomocí tří metod – dotazníků, focus groups a kvalitativních rozhovorů.

V práci jsem popsala čtenářskou charakteristiku výzkumného vzorku. Na základě získaných dat jsem zjistila, že na čtenářství adolescentů může mít pozitivní vliv:

- Čtenářská atmosféra v domácnosti (knihy v domácnosti, povídání o literatuře a knihách)
- Sourozenec, který si s jedincem četl, nebo si s ním povídal / povídá o knihách
- Sourozenec, který sám v současnosti čte
- Výše dosaženého vzdělání rodiče
- To, že dítě dostává knihy darem

Za použití statistické metody byly vyvráceny hypotézy „Pokud si jedinci vybírali v počátcích svého čtení knihy sami, budou pravděpodobně čtenáři“, „Pokud rodiče jedince učili číst ještě před vstupem na základní školu, budou spíše čtenáři“, „Pokud jedinci rodiče předčítali, bude zřejmě číst také“, „Pokud jedinci prarodiče předčítali, bude zřejmě číst také“ a „Jedinci

z rodin, kde rodiče čtou, budou zřejmě také číst“. Vyvrácení některých hypotéz však přiřítám malému výzkumnému vzorku, ve kterém nebylo možné tuto závislost potvrdit.⁵⁶

Při analýze dat jsem také zaznamenala jev, který jsem pojmenovala „čtení jako přirozenost“. Pozorovala jsem ho u respondentů, kteří byli čtenářstvím obklopeni od útlého věku. Jejich rodiče jim předčítali, doma měli a mají knihy a v rodině mají okolo sebe čtenáře. Pokud berou děti čtení jako něco, co je přirozenou součástí jejich života, je pravděpodobné, že budou číst a čtení budou považovat za normální věc.

Jako důvody nečtenářství nebo problémů se čtením se pak mezi adolescenty objevuje hlavně problém s udržení pozornosti, nebo to, že text čtenáře nezaujme.

S tím souvisí i tematika povinné četby. Respondenti zmiňovali – napříč dotazníkem, focus groups a i v kvalitativních rozhovorech – svůj názor o jejím zastaralém a nezáživném obsahu. V dnešní době, kdy je v České republice knižní trh opravdu bohatý, by možná bylo na místě v některých případech zvážit její obměnu za lákavější a novější tituly, které zároveň budou plnit vzdělávací účely. I toto by mohlo být krokem, který by napomohl k podpoře čtenářství mezi dnešními adolescenty.

Osobně považuji za problematický i některý přístup pedagogů základních škol. Zejména pořádání čtenářských soutěží, nebo nedostatečná trpělivost a spěchání pedagoga může na děti působit stresově a zanechat v nich nepříjemné čtenářské zážitky.

Další faktor, který může mít na čtenářství vliv, je okolí, ve kterém se adolescent/dítě pohybuje. Například jeho spolužáci a kamarádi. Zdá se, že v některých skupinách může být čtení vnímáno jako něco trapného, za co se děti a mládež stydí.

Omezení této práce spočívá v malém množství dat. Bylo by dobré, kdyby byly závěry ověřeny na větším počtu respondentů. Další omezení práce může spočívat v období, kdy byl výzkum pořádán. Domnívám se, že focus groups by mohly být otevřenější, když by nebylo nutné mít ve školách ochranu dýchacích cest – kvůli pandemii koronaviru.

Rodinné prostředí sice považuji za stěžejní, nicméně i na základě získaných dat rozhodně nelze tvrdit, že by adolescent nečetl, pokud v dětském věku neměl v rodině silné čtenářské zázemí. Ke čtení mohou jedince přivést i jiné okolnosti. Avšak to, že se z dítěte stane čtenář, přiřítám skládání zážitků – proto je důležité pro dítě v rodině vytvořit příznivou čtenářskou atmosféru.

⁵⁶ Jedná se zejména o hypotézy „Pokud rodiče dítěti předčítali, bude zřejmě číst také“ a „Děti z rodin, kde rodiče čtou, budou zřejmě také číst“.

Čtenářství ve věkové skupině adolescentů spojené s tematikou rodinného prostředí považuji za velice křehké téma, které není úplně snadné uchopit a hodnotit. Proto si myslím, že je určitě třeba toto téma zkoumat a studovat dál, protože je bezesporu důležité a aktuální. Ráda poskytnu případným zájemcům své podklady.

16. Reference

BAKER, Linda a Allan WIGFIELD. Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*. International Literacy Association and Wiley, 1999, **34**(4), 452-477. Dostupné také z:

<https://www.jstor.org/stable/748216>

BENKE, Louise F. *It's All Fun and Games until Someone Learns to Read, Then It's Educational: Children's Librarians as Literacy Educators*. Greeley, 2019. Dissertation. University of Northern Colorado. ISBN 978-10-8839-269-0. Dostupné z:

<https://search.proquest.com/docview/2303837684/fulltextPDF/4AAAED479F964ECCPQ/1?accountid=15618>

BERGEN, Elsje Van, Titia Van ZUIJEN, Dorothy BISHOP a Peter F. De JONG. Why Are Home Literacy Environment and Children's Reading Skills Associated? What Parental Skills Reveal. *Reading Research Quarterly* [online]. 2016, **52**(2) [cit. 2019-11-17]. DOI: 10.1002/rrq.160. ISSN 00340553. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1002/rrq.160>

BLAŽEK, Radek, Zuzana JANOTOVÁ, Eva POTUŽNÍKOVÁ a Josef BASL. Zastoupení žáků různých druhů škol v gramotnostních úrovních. *Mezinárodní šetření PISA 2018: Národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2019, s. 37-38. Dostupné také z:

<https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Narodni-zpravy/Mezinarodni-setreni-PISA-2018-Narodni-zprava>

BOOKSTART. Harmonogram projektu. *BookStart - S knížkou do života* [online]. [cit. 2020-02-19]. Dostupné z: <https://www.skizkoudozivota.cz/harmonogram-projektu/>

BUDÍKOVÁ, Marie, Maria KRÁLOVÁ a Bohumil MAROŠ. *Průvodce základními statistickými metodami*. Praha: Grada, 2010. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-3243-5.

CITOVÁ, Jaroslava. Čtenářská potřeba. In: *KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)* [online]. Praha : Národní knihovna ČR, 2003- [cit. 2020-02-05]. Dostupné z: http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000003484&local_base=KTD.

CLARK, Christina a Irene PICTON. *Family Matters: The Importance of Family Support for Young People's Reading: Findings from the National Literacy Trust's 2011 annual literacy survey* [online]. National Literacy Trust, 2012 [cit. 2020-10-05]. Dostupné z:

https://cdn.literacytrust.org.uk/media/documents/2012_06_01_free_research_-_family_involvement_and_reading_2011_FSqB31K.pdf

CLARK, Christina a Lucy HAWKINS. *Young People's Reading: The Importance of the home environment and family support: More findings from our national survey* [online]. London: National Literacy Trust, 2010 [cit. 2019-11-17]. Dostupné z:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510272.pdf>

CLARK, Christina. *Children's and Young People's Reading in 2012: Findings from the 2012 National Literacy Trust's annual survey*. National Literacy Trust, 2013. Dostupné také z:

https://cdn.literacytrust.org.uk/media/documents/2013_04_11_free_research_-_childrens_and_young_peoples_reading_in_2012_cyEveGL.pdf

CLARK, Christina. *Children's and Young People's Reading Today: Findings from the 2011 National Literacy Trust's annual survey* [online]. London: National Literacy Trust, 2012, 60 s. [cit. 2020-09-26]. Dostupné z: <https://literacytrust.org.uk/research-services/research-reports/childrens-and-young-peoples-reading-today/>

CLARK, Christina. *Why Families Matter to Literacy: A brief research summary* [online]. National Literacy Trust, 2007 [cit. 2020-10-05]. Dostupné z:

https://cdn.literacytrust.org.uk/media/documents/2007_11_27_free_research_-_why_families_matter_review_2007_i981sEN.pdf

CLARK, Christina. *Why Fathers Matter to Their Children's Literacy* [online]. National Literacy Trust, 2009 [cit. 2020-10-05]. Dostupné z:

https://cdn.literacytrust.org.uk/media/documents/2009_06_25_free_research_-_why_fathers_matter_review_2009_6Rwz9w0.pdf

CLIFF HODGES, Gabrielle. Reading Within Families: Taking a Historical Perspective. *Changing English*. 2013, **20**(2), 182-193. ISSN 1358-684X. Dostupné z:

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1358684X.2013.788292?needAccess=true>

FIALOVÁ, Lucie. Každé páté české dítě tak špatně chápe psaný text, že mu to zkomplikuje životní uplatnění. A další zajímavosti z mezinárodního srovnání. In: *Rodiče vítáni - magazín o všem podstatném ve vzdělávání* [online]. ©2019, 4.12. 2019 [cit. 2019-12-14]. Dostupné z: <https://www.rodicevitani.cz/skola-a-ucitele/kazde-pate-ceske-dite-tak-spatne-chape-psany-text-ze-mu-to-zkomplikuje-zivotni-uplatneni-a-dalsi-zajimavosti-z-mezinarodniho-srovnani/?fbclid=IwAR0TJjK0f9uWv0dn6NcQMWvQF-Q6w9DJNaGs5xo4lQXvaxew5JdzJzy2UFk>

FRIEDLANDEROVÁ, Hana, Irena PRÁZOVÁ, Hana LANDOVÁ a Vít RICHTER. *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Brno: Host, 2018. ISBN 978-80-7577-804-8.

GEE, James Paul. What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment*. 2003, 1(1), 20-20. ISSN 1544-3574. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/220686314_What_Video_Games_Have_to_Teach_Us_About_Learning_and_Literacy

HASTINGS, Erin C., Tamara L. KARAS, Adam WINSLER, Erin WAY, Amy MADIGAN a Shannon TYLER. Young Children's Video/Computer Game Use: Relations with School Performance and Behavior. *Issues in Mental Health Nursing* [online]. 2009, 30(10), 638-649 [cit. 2019-12-10]. DOI: 10.1080/01612840903050414. ISSN 0161-2840. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01612840903050414>

HAVLOVÁ, Jaroslava. Čtenářství. In: *KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)* [online]. Praha : Národní knihovna ČR, 2003- [cit. 2019-11-06]. Dostupné z: http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000004068&local_base=KTD.

HE, Zhen, Shanshan SHAO, Jie ZHOU, Juntao KE, Rui KONG, Shengnan GUO, Jiajia ZHANG a Ranran SONG. Does long time spending on the electronic devices affect the reading abilities? A cross-sectional study among Chinese school-aged children. *Research in Developmental Disabilities* [online]. 2014, 35(12), 3645-3654 [cit. 2019-12-10]. DOI: 10.1016/j.ridd.2014.08.037. ISSN 08914222. Dostupné z: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0891422214003904>

HEDEMARK, Åse. A Study of Swedish Children's Attitudes to Reading and Public Library Activities. *New Review of Children's Literature and Librarianship* [online]. 2012, **18**(2), 116-127 [cit. 2019-10-29]. e-ISSN 1740-7885. Dostupné z:

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13614541.2012.716693>

HENDL, Jan a Jiří REMR. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1192-1.

HENNINK, Monique M. *Focus group discussions: Understanding qualitative research* [online]. Oxford University Press, 2014 [cit. 2020-10-31]. ISBN 978-0-19-985616-9.

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2013. ISBN 978-80-7248-952-7.

HOROWITZ-KRAUS, Tzipi, Rachelle SCHMITZ, John S. HUTTON a Jayna SCHUMACHER. How to create a successful reader? Milestones in reading development from birth to adolescence. *Acta Paediatrica*[online]. 2017, **106**(4), 534-544 [cit. 2020-11-08]. ISSN 08035253. Dostupné z: <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.is.cuni.cz/doi/10.1111/apa.13738>

CHALOUPKA, Otakar. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-858-6540-8.

CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982.

JOHNSSON-SMARAGDI, Ulla a Annelis JÖNSSON. Book Reading in Leisure Time: Long-Term changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2006, **50**(5), 519-540. ISSN 0031-3831. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313830600953600>

KADERKA, Petr a Zdeňka SVOBODOVÁ. Jak přepisovat audiovizuální záznam rozhovoru? Manuál pro přepisovatele televizních diskusních pořadů. *Jazykovědné aktuality* [online]. 2006, **43**(3-4), 18-51 [cit. 2020-11-26]. Dostupné z: <http://ujc.dialogy.cz/?q=cs/node/29>

kar. Adolescence už netrvá do 19 let. Přelomový věk je teď 24, tvrdí vědci. *ČT 24* [online]. 23.11. 2018 [cit. 2020-02-05]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/veda/2370091-adolescence-uz-netrva-do-19-let-prelomovy-vek-je-ted-24-tvrdi-vedci>

KUBECOVÁ, Veronika. Knižní influencerství. Brno, 2020. Bakalářská diplomová práce. Masarykova Univerzita, Filozofická fakulta, Ústav české literatury a knihovnictví. Vedoucí práce Mgr. Miroslav Balašík, Ph.D. Dostupné také z: https://is.muni.cz/th/d9uru/BP_Kubecova_final.pdf.

KLAUDA, Susan Lutz. The Role of Parents in Adolescents' Reading Motivation and Activity. *Educational Psychology Review*. 2009, **21**(4), 325-363. ISSN 1040-726X [cit. 2020-09-28]. Dostupné z: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?authtype=shib&custid=s1240919&profile=eds>

KNOESTER, Matthew a Mari PLIKUHN. Influence of siblings on out-of-school reading practices. *Journal of Research in Reading* [online]. 2016, **39**(4), 469-485 [cit. 2019-12-14]. DOI: 10.1111/1467-9817.12059. ISSN 01410423. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/1467-9817.12059>

LEVY, Rachael, Melanie HALL a Jenny PREECE. Examining the Links between Parents' Relationships with Reading and Shared Reading with their Pre-School Children. *International Journal of Educational Psychology* [online]. 2018, **7**(2), 123-150 [cit. 2019-11-13]. DOI: 10.17583/ijep.2018.3480. ISSN 2014-3591. Dostupné z: <http://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/ijep/article/view/3480>

LOH, Chin Ee, Baoqi SUN a Shaheen MAJID. Do girls read differently from boys? Adolescents and their gendered reading habits and preferences. *English in Education*. 2020, **54**(2), 174-190. ISSN 0425-0494. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/04250494.2019.1610328>

LUO, Rufan a Catherine S. TAMIS-LEMONDA. Preschool book-sharing and oral storytelling experiences in ethnically diverse, low-income families. *Early Child Development and Care*. 2019, **189**(10), 1602-1619. ISSN 0300-4430. Dostupné z:

<https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1400542>

LUO, Rufan, Catherine S. TAMIS-LEMONDA a Alan L. MENDELSON. Children's Literacy Experiences in Low-Income Families: The Content of Books Matters. *Reading Research Quarterly*. 2019, **55**(2), 213-233. ISSN 0034-0553. Dostupné z:

<https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/rrq.263>

MACEK, Petr. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-717-8348-X.

MERGA, Margaret K. a Saiyidi MAT RONI. *The influence of access to eReaders, computers and mobile phones on children's book reading frequency* [online]. 2017, **109**, 187-196 [cit. 2019-12-14]. DOI: 10.1016/j.compedu.2017.02.016. ISSN 03601315. Dostupné z:

<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0360131517300489>

MERGA, Margaret Kristin a Susan LEDGER. Parents' views on reading aloud to their children: Beyond the early years. *Australian Journal of Language and Literacy*, [online]. 2018, **41**(3), 177-189 [cit. 2020-01-30]. ISSN 18394728. Dostupné z:

<https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=846320945088503;res=IELHSS;type=pdf>

MERTIN, Václav. Rodina v dnešní společnosti a její vliv na čtenářství. *Knihovnicko-informační zpravodaj U nás* [online]. 2013, **23**(1) [cit. 2019-12-14]. Dostupné z:

<https://www.svkhhk.cz/Pro-knihovny/Zpravodaj-U-nas/Clanek.aspx?id=20130110>

MOJE, Elizabeth Birr, Melanie OVERBY, Nicole TYSVAER a Karen MORRIS. The Complex World of Adolescent Literacy: Mythos, Motivations, and Mysteries. *Harvard Educational Review*. 2008, **78**(1), 107-154. ISSN 1943-5045. Dostupné také z:

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2743424/#>

MUCHERAH, Winnie a Alyssa YODER. Motivation for Reading and Middle School Students' Performance on Standardized Testing in Reading. *Reading Psychology*. 2008, **29**(3), 214-235. ISSN 0270-2711. Dostupné z:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02702710801982159?needAccess=true&instName=Charles+University>

MYRBERG, Eva a Monica ROSÉN. Direct and indirect effects of parents' education on reading achievement among third graders in Sweden. *British Journal of Educational Psychology* [online]. 2009, **79**(4), 695-711 [cit. 2020-11-26]. ISSN 00070998. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/26303657_Direct_and_indirect_effects_of_parents%27_education_on_reading_achievement_among_third_graders_in_Sweden

O'SULLIVAN, Olivia a Sue, MCGONIGLE. Transforming readers: teachers and children in the Centre for Literacy in Primary Education Power of Reading project. *Literacy* [online]. 2010, **44**(2) [cit. 2020-02-06]. ISSN 1741-4350. Dostupné zde: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?authtype=shib&custid=s1240919&profile=eds>

OLUWADARE BUSAYO, Isaac. The School Library As a Foundational Step To Childrens' Effective Reading Habits. *Library Philosophy and Practice* [online]. University Libraries of the University of Nebraska--Lincoln, 2011 [cit. 2019-12-04]. ISSN 1522-0222. Dostupné z: <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/665/>

PECKOVÁ, M. Každé listopadové pondělní dopoledne v dětském oddělení. In: *Knihovna Lovosice: Dětský web* [online]. 21.10. 2019 [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <https://knihovna.lovosice.com/2019/10/kazde-pondelni-dopoledne-v-detskem-oddeleni/>

PRÁZOVÁ, Irena, HOMOLOVÁ, Kateřina, LANDOVÁ, Hana, RICHTER, Vít. *České děti jako čtenáři*. První vydání. Brno: Host, 2014. 135 stran. ISBN 978-80-7491-492-8.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

QUIRK, Matthew, Sruthi SWAMI, Gustavo LOERA a Sergio GARCIA. Latinx Adolescents' Reading Motivation Profiles and Associations with Higher Education Aspirations. *Literacy Research and Instruction*. 2020, **59**(3), 218-239. ISSN 1938-8071. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/19388071.2020.1752862>

SHAHAEIAN, Ameneh, Cen WANG, Elliot TUCKER-DROB, Vincent GEIGER, Adriana G. BUS a Linda J. HARRISON. Early Shared Reading, Socioeconomic Status, and Children's Cognitive and School Competencies: Six Years of Longitudinal Evidence. *Scientific Studies of Reading* [online]. 2018, **22**(6), 485-502 [cit. 2019-11-17]. DOI: 10.1080/10888438.2018.1482901. ISSN 1088-8438. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10888438.2018.1482901>

SMETÁČEK, Vladimír, Zdeněk JONÁK a Vladimír VOZNIČKA. *Vývoj dětského čtenáře a školní četba na základní škole: (Predikční model dětského čtenáře)*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav Olomouc, 1988.

SONNENSCHNEIN, Susan a Kimberly MUSTERMAN. The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly* [online]. 2002, (17), 318-337 [cit. 2020-02-10]. ISSN 0885-2006. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200602001679>

ŠAFRATOVÁ, Kateřina. *Výzkumy dětského čtenářství v letech 2010-2016 v Evropě: přehled a charakteristika vybraných výzkumů* [online]. 2018 [cit. 2020-01-30]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/191152>. Vedoucí práce Hana Landová.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1820-3.

THOMPSON, Richard a Lakecia A. WHIMPER. *Exposure to Family Violence and Reading Level of Early Adolescents* [online]. 2010, **19**(7), 721-733 [cit. 2020-11-05]. ISSN 1092-6771. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10926771003781347?needAccess=true>

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Vyprávěj mi něco... jak si děti osvojují příběhy*. V Příbrami: Pistorius & Olšanská, 2007. Scholares. ISBN 978-80-87053-07-2.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Česká čtenářská republika: generace, fenomény, životopisy*. První vydání. Brno: Host, 2017. 445 stran. ISBN 978-80-88069-50-8.

TOMAN, Jaroslav. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: CERM, 1999. ITEM. ISBN 80-7204-111-8.

TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU Č. Budějovice, 1992.

VÁŠOVÁ, Lidmila. *Čtenáři a uživatelé informací: základy psychologie a pedagogiky čtenáře*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.

VÁZQUEZ-CANO, Esteban, Ana María DE LA CALLE-CABRERA, Carlos HERVÁS-GÓMEZ a Eloy LÓPEZ-MENESES. *Socio-Family Context and Its Influence on Students' PISA Reading Performance Scores: Evidence from Three Countries in Three Continents* [online]. 2020, **20**(2), 50-62 [cit. 2020-11-05]. ISSN 2148-7561. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1251588.pdf>

WALLIMAN, Nicholas. *Research methods: The basics* [online]. Second edition. New York: Routledge, 2018 [cit. 2020-10-22]. ISBN 978-1-315-52901-1.

WANG, Lin, Hana LEE a Da Young JU. *Impact of digital content on young children's reading interest and concentration for books* [online]. 2018, **38**(1), 1-8 [cit. 2020-02-15]. DOI: 10.1080/0144929X.2018.1502807. ISSN 0144-929X. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0144929X.2018.1502807>

WIESCHOLEK, Sabrina, Johanna HILKENMEIER, Christian GREINER a Heike M. BUHL. Six-year-olds' perception of home literacy environment and its influence on children's literacy enjoyment, frequency, and early literacy skills. *Reading Psychology* [online]. 2017, **39**(1), 41-68 [cit. 2019-11-18]. DOI: 10.1080/02702711.2017.1361495. ISSN 0270-2711. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02702711.2017.1361495>

WILKINSON, Katherine, Valentina ANDRIES, Danielle HOWARTH, Jane BONSALE, Shari SABETI a Sarah MCGEOWN. *Reading During Adolescence: Why Adolescents Choose (or Do Not Choose) Books* [online]. 2020, **64**(2), 157-166 [cit. 2020-11-11]. ISSN 1081-3004. Dostupné z: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jaal.1065>

YAROSZ, Donald Joseph a William Steven BARNETT. Who reads to young children? Identifying predictors of family reading activities. *Reading Psychology* [online]. 2001, **22**(1), 67-81 [cit. 2020-02-16]. ISSN 1521-0685. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02702710121153>

YILDIZ, Mustafa a Ezgi ÇETINKAYA. The Relationship between Good Readers' Attention, Reading Fluency and Reading Comprehension. *Universal Journal of Educational Research*. 2017, **5**(3), 366-371. ISSN 2332-3205. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/314178742_The_Relationship_between_Good_Readers%27_Attention_Reading_Fluency_and_Reading_Comprehension

ZASACKA, Zofia a Krzysztof BULKOWSKI. Reading engagement and school achievement of lower secondary school students. *Edukacja* [online]. 2017, **141**(2) [cit. 2019-11-19]. DOI: 10.24131/3724.170205. ISSN 02396858. Dostupné z: <http://www.edukacja.ibe.edu.pl/images/numery/2017/2-5-zasacka-bulkowski-reading-engagement.pdf>

ZBIEJCZUK SUCHÁ, Ladislava, Josef KOCOUREK, Marie ONDRÁŠKOVÁ a Petr KALÍŠEK. #10 Výzkumný deník. *100 metod: Rozcestník metod pro inovace informačních služeb* [online]. ©2013-2020 [cit. 2020-03-13]. Dostupné z: <https://100metod.cz/post/47357779497/10-vyzkumny-den%C3%ADk>

Seznam obrázků

Obrázek 1- Upraveno podle Horowitz-Kraus a kol., 2017, s. 540 - Milníky v osvojování čtenářství (věk 0-8 let)	12
Obrázek 2 - Sada Bookstart a obsah sady Bookstart	35
Obrázek 3 - Vzor dotazníku, který byl použit v pilotním výzkumu	38

Seznam tabulek

Tabulka 1- Rozdělení žáků dle stupně studia.....	46
Tabulka 2 - Tabulka rozdělení respondentů na čtenáře a nečtenáře	48
Tabulka 3 - Čtenáři dle počtu přečtených knih rozdělení do skupin podle typu studované školy.....	50
Tabulka 4 -Předčítání rodičů a čtenářství respondentů	52
Tabulka 5 - Předčítání prarodičů a čtenářství respondentů.....	53
Tabulka 6 - Rodinná knihovna v domácnosti a čtenářství respondentů	54
Tabulka 7 - Povídání o knihách v dětství a čtenářství respondentů.....	54
Tabulka 8 - Povídání o knihách v současnosti a čtenářství respondentů	55
Tabulka 9 - Vlastní knihovnička a čtenářství respondentů	55
Tabulka 10 - Sourozenci a čtenářství respondentů	56
Tabulka 11 - Společné čtení se sourozencem a čtenářství respondentů	56
Tabulka 12 - Povídání o čtení se sourozencem a čtenářství respondentů.....	56
Tabulka 13 - Čtení rodičů a čtenářství respondentů	57
Tabulka 14 - Vzdělání rodičů a čtenářství respondentů.....	58
Tabulka 15 - Výběr knih v dětství a čtenářství respondentů.....	59
Tabulka 16 - Darování knih a čtenářství respondentů	59
Tabulka 17- Rozdělení návštěvníků knihovny dle typu studované školy.....	61
Tabulka 18 - Učení čtení před začátkem školní docházky a čtenářství respondentů...	62
Tabulka 19- Rozdělení respondentů dle typu studia a účelu, za jakým čtou	xv

Seznam grafů

Graf 1 - Respondenti dle typu studia	46
Graf 2 - Rozdělení respondentů dle typu studia a účelu, za jakým čtou - uvedeno v %	47
Graf 3 - Čtenářství žáků dle stupně studia	48
Graf 4 - Jak se respondenti hodnotí jako čtenáři, převedeno na %	49
Graf 5 – Počet odpovědí s důvody nečtenářství.....	51
Graf 6 - Četnost čtenářství rodičů respondentů	57
Graf 7- Volnočasové aktivity respondentů	60
Graf 8 - Odpovědi respondentů na otázky „Co si myslíš o čtení?“ a „K čemu si myslíš, že je čtení přínosné?“	64

Přílohy

Příloha 1 – Dotazník

Dotazník – Vliv rodinného prostředí na čtenářství adolescentů

Ahoj,

v první řadě bych Ti chtěla poděkovat, že se dobrovolně zapojíš do mého výzkumu vlivu rodinného prostředí na čtenářství adolescentů.

Spočívá v získání informací o tom, jak rodinné prostředí adolescenty ovlivnilo v jejich dětském věku jejich budoucí čtenářské chování a jejich vztah ke čtenářství.

Tvá účast spočívá ve vyplnění dotazníku, který Ti zabere cca 20 minut času.

Dotazník je zcela anonymní.

Informace, které získám prostřednictvím dotazníků, budou použita výhradně pro vědecké účely.

Tvá účast významným způsobem přispěje k rozšíření poznatků ve zkoumané oblasti. Máš-li dojem, že některá otázka je příliš osobní, nemusíš na ni odpovédět. To je důvod, proč Ti z účasti v dotazníkovém šetření nehrozí žádné riziko.

Děkuji.

Pokud bys měl/a nějaké otázky, prosím směřuj je na můj e-mail safratova.dp@seznam.cz.

Úvodní otázky

1) Věk

.....

2) Pohlaví

Muž – Žena

3) Jakou školu studuješ?

- Gymnázium
- Střední odborná škola
- Odborné učiliště
- Vysoká škola – bakalářské studium
- Vysoká škola – magisterské studium

4) Čteš knihy?

- Ano
- Ne

5) Kolik knih jsi přečetl/a za poslední půlrok?

- Žádnou
- 1-2
- 3-4
- 5 a více
- Nevím

6) Čteš knihy pro svou vlastní zábavu, pouze jako povinnou literaturu do školy, nebo vůbec?

- Čtu knihy jako povinnou četbu i pro svou vlastní zábavu
- Čtu knihy jen pro zábavu
- Čtu knihy jen jako povinnou literaturu do školy
- Nečtu vůbec

7) Pokud nečteš vůbec, dokázal/a bys vysvětlit, proč nečteš? (Prosím zaškrtni všechny platné možnosti)

- Nebaví mě to
- Existuje spousta zábavnějších věcí, než je čtení knih
- Nemám čas, věnuji se jiným věcem
- Všechno, co chci vědět, se dozvím na internetu
- Nemám žádné zajímavé knížky
- Nevím, co mám číst
- Všechno, co chci vědět, se dozvím v televizi, novinách či rozhlasu
- Čtení je příliš namáhavé
- Neudržím pozornost
- Jiné (*prosím doplň*)

.....

8) Za jak dobrého čtenáře / čtenářku se považuješ?

- Ne moc dobrý čtenář
- Průměrný čtenář
- Dobrý čtenář
- Velmi dobrý čtenář

Čtení a předčítání doma

9) Předčítali Ti v dětství rodiče?

- Ano
- Ne
- Nepamatuji si

10) Pokud ano, kdo Ti předčítal?

- Maminka
- Tatínek
- Oba
- Nepamatuji si

11) Předčítali Ti prarodiče?

- Ano
- Ne
- Nepamatuji si

12) Pokud ano, kdo Ti předčítal?

- Babička
- Dědeček
- Oba
- Nepamatuji si

13) Když jsi byl/a malý/malá, povídali jste si s rodiči/prarodiči o knihách?

- Ano
- Ne
- Nepamatuji si

14) Máte doma knihovnu?

- Ano
- Ne

15) Pokud ano, jaké kategorie knih v ní máte? (Prosím zaškrtni všechny platné možnosti)

- Encyklopedie
- Fikce
- Odborná literatura
- Pohádky
- Jiné (*prosím doplň*)

.....

16) Máš doma svou vlastní knihovničku?

- Ano
- Ne

17) Povídáte si doma o literatuře?

- Ano
- Ne

Čtení a sourozenci

18) Máš sourozence?

- Ano
- Ne

19) Pokud ano, mladší, nebo starší?

- Mladší
- Starší
- Mladší i starší

20) Čtli jste si někdy spolu se sourozenci?

- Ano
- Ne
- Nepamatuji si

21) Povídali jste si / povídáte si se sourozenci o čtení?

- Ano
- Ne

22) Čtou Tví sourozenci?

- Ano
- Ne
- Nevím

Čtení a rodiče

23) Čte Tvá maminka?

- Ano
- Ne
- Nevím

24) Pokud ano, co čte? (maminka) (Prosím zaškrtni všechny platné možnosti)

- Knihy
- Noviny
- Zprávy na elektronickém zařízení
- Poslouchá audio knihy
- Elektronické knihy
- Časopisy
- Jiné (*prosím doplň*)

.....

25) Jaké (nejvyšší dosažené) vzdělání má Tvá maminka?

- Základní škola
- Střední škola zakončená výučním listem
- Střední škola zakončená maturitou
- Vyšší odborná škola
- Vysoká škola
- Nevím

26) Čte Tvůj tatínek?

- Ano
- Ne
- Nevím

27) Pokud ano, co čte? (tatínek) (Prosím zaškrtni všechny platné možnosti)

- Knihy
- Noviny
- Zprávy na elektronickém zařízení
- Poslouchá audio knihy
- Elektronické knihy
- Časopisy
- Jiné (*prosím doplň*)

.....

28) Jaké (nejvyšší dosažené) vzdělání má Tvůj tatínek?

- Základní škola
- Střední škola zakončená výučním listem
- Střední škola zakončená maturitou
- Vyšší odborná škola
- Vysoká škola
- Nevím

Výběr knih, knihy jako dárek, čtení dokumentů v elektronické podobě

29) Pokud čteš, vybíráš si knihy sám/sama? Pokud ne, kdo Ti je pomáhá vybírat?

(Prosím zaškrtni všechny platné možnosti)

- Vybírám si knihy sám / sama
- Pomáhá mi je vybírat rodina
- Pomáhají mi je vybírat kamarádi
- Pomáhají mi je vybírat v knihovně
- Čtu knihy na doporučení učitelů
- Jiné (*prosím doplň*)

.....

30) Když jsi začínal/a číst, vybíral/a sis knihy sám/sama?

- Ano
- Ne
- Nevzpomínám si

31) Pokud ne, kdo Ti je vybíral?

- Rodiče
- Prarodiče
- Sourozenec
- Někdo jiný (*prosím doplň*)

.....

32) Dostáváš knihy darem?

- Ano
- Ne

33) Čteš knihy v elektronické podobě?

- Ano
- Ne

34) Pokud ano, v jaké? (Prosím zaškrtni všechny platné možnosti)

- Čtečka
- Mobilní telefon
- Tablet
- Počítač

Volný čas

35) Jak nejčastěji trávíš svůj volný čas? (Prosím zaškrtni všechny platné možnosti)

- Hraní elektronických her na různých zařízeních
- Čas strávený s kamarády
- Sledování televize
- Sledování filmů, videí – ne televize
- Využívání Facebooku a dalších sociálních sítí
- Návštěva YouTube
- Četba delších příspěvků na sociálních sítích
- Četba článků, informací, blogů, povídek atd. na internetu
- Psaní a publikování (vkládání na internetu)
- Internet – vyhledávání
- Poslech hudby, písniček a hudebních kapel
- Četba knih
- Příprava do školy
- Jiné (*prosím doplň*)

.....

36) Chodíš do knihovny?

- Ano
- Ne

Otevřené otázky

Pokud si nevzpomínáš, klidně napiš, že si nevzpomínáš.

37) Učili Tě rodiče číst ještě předtím, než jsi šel do školy? Pokud ano, máš na to nějaké vzpomínky?

.....

.....

.....

.....

38) Jak na tebe působil Tvůj učitel / Tvá učitelka na základní škole, který / která Tě učila číst?

.....

.....

39) Vzpomínáš si na některé další učitele, kteří Tě v četbě ovlivňovali?

.....

.....

40) Co si myslíš o čtení?

.....

.....

.....

41) K čemu si myslíš, že je čtení přínosné?

.....

.....

.....

42) Baví Tě čtení?

.....

.....

.....

.....

43) Kde hledáš inspiraci k tomu, co si přečteš?

.....

.....

.....

.....

44) Jak často Ti rodiče předčítali, když jsi byl malý / když jsi byla malá?

.....

.....

.....

.....

45) Kdy Ti rodiče přestali předčítat?

.....

.....

.....

.....

46) Kontrolovali Tě rodiče, když jsi sám četl / sama četla? Pokud ano, jakým způsobem?

.....

.....

.....

.....

47) Co si myslíš o povinné četbě ve škole?

.....

.....

.....

.....

Konec dotazníku

Moc Ti děkuji za Tvůj čas a snahu, které jsi vynaložil / vynaložila při vyplňování dotazníku.

Kdyby Ti bylo cokoli nejasného, nebo Tě něco dále zajímalo, můžeš se obrátit na můj e-mail safratova.dp@seznam.cz.

Příloha 2 – Informovaný souhlas (dotazník)

Informovaný souhlas Vliv rodinného prostředí na čtenářství adolescentů

Řešitelka diplomové práce: Bc. Kateřina Šafratová

Kontakt: safratova.dp@seznam.cz

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Hana Landová, Ph.D.

Vážená paní/vážený pane,
Obracím se na Vás v souvislosti se žádostí o účast ve studii, kterou provádím v rámci přípravy své diplomové práce. Její název zní „Vliv rodinného prostředí na čtenářství adolescentů“.

Jejím cílem je získat informace o tom, jak domácí zázemí dětí ovlivňuje jejich budoucí čtenářské chování a jejich vztah ke čtenářství.

Vaše účast spočívá ve vyplnění dotazníku, který Vám zabere cca 20 minut času. Dotazník je anonymní, proto Vaše osobní údaje nebudou nikde zveřejněny. Uchovávány budou pouze pod číselným kódem a v souladu s platným zákonem České republiky č. 110/2019 o zpracování osobních údajů.

Informace, které získám prostřednictvím dotazníků budou použity výhradně pro vědecké účely.

Vaše účast významným způsobem přispěje k rozšíření poznatků ve zkoumané oblasti. Máte-li dojem, že některá otázka je příliš osobní, nemusíte na ni odpovédět. To je důvod, proč Vám z účasti v šetření nehrozí žádné riziko.

Děkuji.

Potvrzuji svým podpisem, že jsem byl/a nejdříve ústně informován/a o cílech studie a měl/a jsem možnost ptát se na všechno, co mě v souvislosti s žádostí o vyplnění dotazníku zajímalo. Proto souhlasím s vyplněním dotazníku a následným anonymním zpracováním získaných dat.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, jeden obdrží účastník výzkumu (popř. zákonný zástupce) a druhý řešitelka diplomové práce.

.....

Podpis řešitelky

.....

Podpis respondenta/respondentky

.....

(v případě nezletilých jejich zákonného zástupce)

V dne

Příloha 3 – Informovaný souhlas (rozhovor)

Informovaný souhlas pro rozhovor

Vliv rodinného prostředí na čtenářství adolescentů

Řešitelka diplomové práce: Bc. Kateřina Šafratová

Kontakt: safratova.dp@seznam.cz

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Hana Landová, Ph.D.

Vážená paní, vážený pane,

studuji na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a v současné době pracuji na své diplomové práci s názvem „Vliv rodinného prostředí na čtenářství adolescentů“.

Hlavním cílem výzkumu je: získat informace o tom, jak domácí zázemí dětí ovlivňuje jejich budoucí čtenářské chování a jejich vztah ke čtenářství.

V této souvislosti se na Vás obracím s prosbou o rozhovor. Předpokládám, že Vaše názory a zkušenosti přispějí k řešení problémů, kterých se výzkum týká. Na Vaše doplňující otázky, související výzkumem Vám před provedením rozhovoru ráda odpovím.

Předpokládaná délka rozhovoru: 20 minut.

Rozhovor není zatížen žádným rizikem. Pokud by Vám však některá otázka byla nepříjemná, nemusíte na ni odpovídat. Máte také právo, kdykoliv rozhovor přerušit a i bez uvedení důvodů v něm nepokračovat.

Ujišťuji Vás, že rozhovor je důvěrný. Rozhovor bude nahráván, aby Vaše informace, které v něm zazní, mohly být odborně zpracovány. Nahrávka bude přepsána a její analýza bude probíhat na základě přepisu. Vaše osobní údaje budou známy jen členům výzkumného týmu, kteří s nimi budou pracovat v souladu s platným zákonem České republiky č. 110/2019 o zpracování osobních údajů (každý rozhovor bude zpracován pod unikátním kódem). Výsledky celého výzkumu budou použity výhradně pro vědecké účely a pouze v anonymní podobě.

Aby bylo možné kvalifikovaně zpracovat všechny informace, které mi sdělíte, prosím, abyste k takovému zpracování udělil/ udělila svůj dobrovolný souhlas.

Děkuji.

Stvrzuji svým podpisem, že jsem byl/a ústně informován/a o cílech výzkumu. Také jsem měl/a možnost ptát se na všechno, co mě v souvislosti s připravovaným rozhovorem zajímalo.

Souhlasím s tím, že data získaná mým zapojením do výzkumu budou zpracována řešitelkou práce a v anonymní formě mohou být použita pro výzkumné účely a to včetně jejich publikování.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, jeden obdrží účastník výzkumu (popř. zákonný zástupce) a druhý řešitelka diplomové práce.

.....

Podpis řešitele/řešitelky

.....

Podpis respondenta / respondentky

.....

(v případě nezletilých jejich zákonného zástupce)

Datum

Příloha 4 – Informovaný souhlas (focus group)

Informovaný souhlas pro účast ve focus group

Vliv rodinného prostředí na čtenářství adolescentů

Řešitelka diplomové práce: Bc. Kateřina Šafratová

Kontakt: safratova.dp@seznam.cz

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Hana Landová, Ph.D.

Vážená paní, vážený pane,

studuji na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a v současné době pracuji na své diplomové práci s názvem „Vliv rodinného prostředí na čtenářství adolescentů“.

Hlavním cílem výzkumu je: získat informace o tom, jak domácí zázemí dětí ovlivňuje jejich budoucí čtenářské chování a jejich vztah ke čtenářství.

V této souvislosti se na Vás obracím s prosbou o účast ve focus group. Předpokládám, že Vaše názory a zkušenosti přispějí k řešení problémů, kterých se výzkum týká. Na Vaše doplňující otázky, související výzkumem Vám před provedením rozhovoru ráda odpovím.

Předpokládaná délka rozhovoru ve focus group: 40 minut.

Rozhovor není zatížen žádným rizikem. Pokud by Vám však některá otázka byla nepříjemná, nemusíte na ni odpovídat. Máte také právo kdykoliv rozhovor přerušit a i bez uvedení důvodů v něm nepokračovat.

Ujišťuji Vás, že rozhovor je důvěrný. Rozhovor bude nahráván, aby Vaše informace, které v něm zazní, mohly být odborně zpracovány. Nahrávka bude přepsána a její analýza bude probíhat na základě přepisu. Vaše osobní údaje budou známy jen členům výzkumného týmu, kteří s nimi budou pracovat v souladu s platným zákonem České republiky č. 110/2019 o zpracování osobních údajů (každý rozhovor bude zpracován pod unikátním kódem). Výsledky celého výzkumu budou použity výhradně pro vědecké účely a pouze v anonymní podobě.

Aby bylo možné kvalifikovaně zpracovat všechny informace, které mi sdělíte, prosím, abyste k takovému zpracování udělil/ udělila svůj dobrovolný souhlas.

Děkuji.

Stvrzuji svým podpisem, že jsem byl/a ústně informován/a o cílech výzkumu. Také jsem měl/a možnost ptát se na všechno, co mě v souvislosti s připravovaným rozhovorem zajímalo.

Souhlasím s tím, že data získaná mým zapojením do výzkumu budou zpracována řešitelkou práce a v anonymní formě mohou být použita pro výzkumné účely a to včetně jejich publikování.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, jeden obdrží účastník výzkumu (popř. zákonný zástupce) a druhý řešitelka diplomové práce.

.....
Podpis řešitele/řešitelky

.....
Podpis respondenta / respondentky

.....
(v případě nezletilých jejich zákonného zástupce)

Datum

Příloha 5 – Tabulka rozdělení respondentů na čtenáře a nečtenáře

Tabulka 19- Rozdělení respondentů dle typu studia a účelu, za jakým čtou

	Gymnázium	SOŠ	Učiliště	VŠ - Bc. studium	VŠ - Mgr. studium	Celkem
Čtu knihy jako povinnou četbu i pro svou vlastní zábavu	40	14	2	11	12	79
Čtu knihy jen pro svou zábavu	7	6	6	3	13	35
Čtu knihy jen jako povinnou literaturu do školy	16	14	5	3	3	41
Nečtu vůbec	9	9	6	0	2	26
Celkem	72	43	19	17	30	181